

Alessandra Helena Ferreira

Os sentidos da leitura no segundo segmento da EJA

um diálogo com os
contos de Rubem Fonseca



Pedro & João
editores

**OS SENTIDOS DA LEITURA NO
SEGUNDO SEGMENTO DA EJA:
UM DIÁLOGO COM OS CONTOS
DE RUBEM FONSECA**

ALESSANDRA HELENA FERREIRA

**OS SENTIDOS DA LEITURA NO
SEGUNDO SEGMENTO DA EJA:
UM DIÁLOGO COM OS CONTOS
DE RUBEM FONSECA**



Copyright © Alessandra Helena Ferreira

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Alessandra Helena Ferreira

Os sentidos da leitura no segundo segmento da EJA: um diálogo com os contos de Rubem Fonseca. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 170p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2690-3 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526526903

1. Leitura – Estudo e Ensino. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Leitores – Reação Crítica. 4. Dialogismo (Análise Literária). 5. Fonseca, Rubem, 1925-2020. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

*Só se pode viver perto de outro, e conhecer
outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem
amor. Qualquer amor já é um pouquinho de
saúde, um descanso na loucura.*

Guimarães Rosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
DIÁLOGO COM OS PARES: ANÁLISES, REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES	15
O DESCRITOR EJA	
O DESCRITOR LEITURA LITERÁRIA NA EJA	
O DESCRITOR ALTERIDADE NA EJA	
MARCOS HISTÓRICOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EJA	37
BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA	
CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA E DIALOGISMO NO CONTEXTO DA EJA	53
AS PRÁTICAS DE LEITURA SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE	
LEITURA LITERÁRIA: CÍRCULO DE LEITURA NO CONTEXTO DA EJA	
A LEITURA NA EJA À LUZ DA TEORIA BAKHTINIANA	75
PANORAMA BIOGRÁFICO DE MIKHAIL BAKHTIN	
DIALOGIA: AS POSSIBILIDADES DE SENTIDOS DA PALAVRA	
AS INVISÍVEIS CRIATURAS DA CIDADE NOS CONTOS DE RUBEM FONSECA	89
RUBEM FONSECA E A SUA PRODUÇÃO LITERÁRIA	
OS CONTOS SOBRE OS FAMINTOS: A FOME NÃO ESPERA	
OS CONTOS FONSEQUIANOS E A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES	
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	99
O LOCAL DA PESQUISA EMPÍRICA	
OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	

DIÁLOGOS COM OS DADOS PRODUZIDOS NOS CÍRCULOS DE LEITURA	111
A ABERTURA DOS CÍRCULOS DE LEITURA	
A ESTRUTURA DO CÍRCULO DE LEITURA	
AS VOZES DOS ESTUDANTES DA EJA NO CÍRCULO DE LEITURA	
Desigualdade social	
Insegurança alimentar	
Relações de gênero	
O PRODUTO EDUCACIONAL	139
VALIDAÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	165
APÊNDICE A	
APÊNDICE B	
APÊNDICE C	
APÊNDICE D	

INTRODUÇÃO

Nasci em Minas Gerais, em um lar muito simples e com muitas faltas, sobretudo, a de livros, mas as mais doces e alegres lembranças que tenho residem lá. Tive o privilégio de ter um pai poeta muito amável, educado e amante das coisas insignificantes, de onde tinha a sua inspiração para escrever, embora, ainda, não tenha sido publicado. Ele preencheu os nossos vazios com suas aventuras, suas histórias, porque os protagonistas sempre eram “Joãozinho”, João como ele. Ele possuía um repertório interminável e nunca se repetia.

As noites de lua cheia e estrelas infinitas no céu eram noites de esteiras no chão, onde deitados ouvíamos as suas histórias. Esse poeta mal possuía a quarta série primária, mas sob o céu estrelado, ao som dos grilos e das águas do rio que corria nos fundos da nossa casa, ele impregnava em nossas almas o seu maior legado: a sensibilidade de perceber a poesia. Em 2019, quando ele partiu, deixou conosco o “Joãozinho” presente em todas as pequenas coisas a nossa volta, então, para nós, seus quatro filhos, o vazio não existe, ele é poesias e histórias.

Na escola, tive acesso aos livros que junto aos causos, aos contos folclóricos e às poesias do meu pai formaram o meu gosto pela leitura. No ambiente escolar, foi, em especial, a dona Rosa, a minha professora de Língua Portuguesa, da sexta série que nos apresentou a Série Vagalume e, avidamente, eu li toda a coleção, depois veio *Férias em Xangrilá*, em seguida *Fernão Capelo Gaivota* e eu já estava interessada por voos mais altos. Aos quinze, na biblioteca da cidade, tive acesso à coleção de Shakespeare, foi quando me entreguei aos clássicos da literatura universal e nunca mais os deixei.

Foi a minha mãe a responsável por nossa vida escolar, ela que nem chegou à oitava série e que queria ser advogada, mas assim como os meus alunos da EJA, ela teve os seus projetos interrompidos

pela falta de oportunidades ao longo da vida. Por essa razão, na nossa casa, a escola era assunto sagrado que a dona “Filinha” tratava de transmitir a seus filhos, sem medir esforços e com muito sacrifício viu seus quatro filhos chegarem ao ensino superior.

Em 1989, cheguei a Vitória para estudar e trabalhar, eu pretendia estudar Química na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, mas o curso acontecia durante o dia e eu, como a maioria dos jovens brasileiros da escola pública dos anos 90, trabalhava durante o dia e estudava à noite. Para assumir a vaga de técnico em química que eu havia passado no processo seletivo da Companhia Siderúrgica Tubarão – CST, eu precisava, minimamente, estar cursando o Técnico em Química. Assim, além do Científico, curso do segundo grau, na época, fiz também o curso técnico em química.

Decidi, então, a construir um novo capítulo da minha história. Considerei, nessa época, que estava na hora de realizar outro sonho, o de ser mãe de muitos filhos, uns quatro, quem sabe? Em 1992, me casei em Vila Velha, nesse ano descobri que não seria tão fácil engravidar, talvez, eu nem engravidasse.

Entretanto, frustrando todos os prognósticos, em 1993 eu engravidei. O meu filho venceu todas as barreiras contra a sua concepção e a sua vinda ao mundo. No meu sétimo mês de gravidez, foi necessário retirá-lo na esperança de que ele sobrevivesse. No dia 29 de julho de 1994, o meu raio de luz nasceu! Agora, a minha vida fazia sentido. Agora, eu me sentia completa! Por um tempo continuei esperando a vinda dos outros filhos até entender que eu seria mãe apenas do Vitor, a minha vitória maior!

Ao mesmo tempo em que me dedicava à maternidade, eu estudei outras áreas do conhecimento: a Filosofia e a Teologia, e trabalhava como voluntária, no Presídio Feminino em Tucum, em Cariacica. Em 2004 iniciei o curso de Letras Português e Literatura, na Universidade Federal do Espírito Santo. Eu já dava aula de Língua Portuguesa, devido à graduação que eu tinha. Tão ávida eu estava por conhecimento e tão agradecida pela oportunidade que a vida me dava de estar onde eu sempre sonhei que terminei o curso de Letras em três anos.

Durante os três anos que passei na UFES, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia Helena Peyroton da Rocha, com o trabalho: *A ambiguidade em possível estrutura de passiva*. Além da apresentação e publicação desse trabalho, tanto na UFES como na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, também tive outros artigos publicados nas revistas da UFES: *Abordando palavras compostas e Fita Verde no Cabelo: ambiguidade em uma nova ou velha história*.

Em 2007, eu planejava iniciar o mestrado na Ufes em Linguística Computacional, tendo por orientadora a Profa. Dra. Aucione Smarsaro. Mais uma vez, a UFES precisava me esperar! Com o divórcio, eu assumi sozinha um adolescente de 13 anos e as responsabilidades financeiras da casa. Eu entendi, então, que aquele não seria o momento do mestrado.

No ano de 2013, iniciou o programa de pós-graduação *stricto sensu* em letras, o Profletras, no Brasil, eu fiquei muito desejosa de fazer parte dele, mais tarde o Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes passou a integrar a rede de universidades ligadas à Universidade Federal do Rio Grande do Norte e eu comecei, timidamente, a participar das seleções anuais. Até que em 2020, o sonho se concretizou.

Esse percurso de vida e, principalmente, a falta de oportunidade dos meus pais em estudarem me fizeram ter um olhar mais atento para os estudantes da escola pública, vejo-me nas crianças e adolescentes do ensino regular e vejo, também, os meus pais nos estudantes da EJA.

Dessa forma, há vinte e sete anos, decidi ser voluntária no Presídio Feminino em Tucum, Cariacica. Lá, eu alfabetizava as mulheres que não sabiam ler, nem escrever. Com o tempo conseguimos formar um grupo de leitura de poesias, crônicas e contos, naquele local. Daí em diante, sempre estive envolvida, de alguma forma, com a educação de jovens e adultos, em princípio, voluntariamente.

Em 2007, passei a lecionar formalmente como professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA

estadual. Em 2013, ao ser efetivada na rede pública de ensino de Vila Velha, passei a trabalhar como professora coordenadora da UMEF Guilherme Santos. Ainda que estivesse na coordenação de turno, em vários momentos, auxiliava os estudantes, partindo de leituras que pudessem estreitar o nosso diálogo e ajudava-os a construir uma visão mais reflexiva de seus atos e comportamentos.

Durante esses anos em contato com essa modalidade de ensino EJA, pude verificar as dificuldades dos estudantes com a leitura. Mas foi em 2019, quando trabalhei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Admardo Serafim de Oliveira, em Vitória, município onde sou professora de Língua Portuguesa, desde 2012, que fui impactada pela proposta curricular da escola. Ela é voltada para um público ainda mais excluído de direitos, formado por indivíduos tais como aqueles em situação de rua ou jovens e adultos que têm dificuldades de descer o morro para ir à escola. Tive o privilégio de lecionar no Forte São João em uma sala cedida à prefeitura de Vitória por uma igreja da comunidade.

Foi essa comunidade, em especial, que me fez desejar desenvolver uma pesquisa com o público da EJA com o objetivo de compreender as possíveis ações com esses estudantes a partir da leitura, aspirando à formação de leitores autônomos, reflexivos, em condições de protagonizar suas próprias vidas.

Concomitantemente, em 2019, em Vila Velha, eu passei a compor a equipe do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação - Semed, desempenhando a função de assessora pedagógica. No início de 2021, fui chamada para integrar a equipe da Educação de Jovens e Adultos da Semed.

Atualmente, além de trabalhar na Secretaria de Educação de Vila Velha com a EJA, sou professora de Língua Portuguesa do Segundo Segmento da EJA, na EMEF Suzeti Cuendet, em Vitória. Os desafios nesses locais de trabalho trazem inquietações, questionamentos, dúvidas e hipóteses que essa pesquisa pretende investigar e contribuir para a Educação de Jovens e Adultos. Sendo, portanto, esta pesquisa a esperança e uma luta por igualdade

social, aspirando à necessária garantia do direito à leitura literária, que mobiliza meus esforços para a realização deste trabalho¹.

Sabemos que a maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA manifestam dificuldades de compreensão dos textos que leem, bem como de manifestar as suas opiniões e ideias sobre o mundo que os cerca. A ausência de tais competências acaba aumentando ainda mais a exclusão desses cidadãos. Afinal, a sociedade é, essencialmente, letrada e as relações bem-sucedidas dos sujeitos dependem da leitura e da utilização dos diferentes gêneros discursivos presentes no cotidiano.

Devido às especificidades do público da EJA, o currículo dessa modalidade de ensino procura atendê-lo em suas necessidades imediatas, que é, na maioria dos casos, a conclusão da Educação Básica. Para tanto, muitas vezes, o ensino da Língua Portuguesa no Segundo Segmento da EJA propõe um programa de ensino com o objetivo principal de auxiliar os jovens e os adultos a adquirirem as habilidades necessárias para ingressarem no Ensino Médio, assim como se faz no Ensino Fundamental regular, sem considerar, as questões sociais e culturais desses estudantes.

Diante de tal desafio, surge a pergunta: como formar leitores reflexivos e autônomos, no Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, de modo que sejam capazes de protagonizar suas próprias histórias de mundo? Assim, o objetivo principal da investigação é compreender os sentidos da leitura literária entre os alunos do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir do diálogo com e sobre os contos de Rubem Fonseca.

Para tanto, os objetivos específicos são: a) produzir dados sobre as práticas de leitura literária existentes na EJA e o perfil de leitor do estudante; b) promover círculos de leitura dos contos de Rubem Fonseca com os estudantes, c) realizar oficinas de produção de texto, a partir das discussões resultantes do círculo

¹ Utilizamos a primeira pessoa até esta parte do trabalho por se tratar de um breve memorial com o objetivo de apresentar a pesquisadora e utilizar sua trajetória para ressaltar a importância desta pesquisa na sua vida profissional.

de leitura; d) elaborar um produto educacional em formato de *e-book*, detalhando as oficinas usadas na pesquisa empírica.

Acreditamos ser possível desenvolver práticas pedagógicas que possam colaborar no desenvolvimento do sujeito tornando-o capaz de enxergar a sua realidade, de conscientizar-se dela e, criticamente, assumir posturas autônomas. Para isso, a partir dos contos do Rubem Fonseca, em círculos de leitura, de forma dialógica esperamos que, com o exercício do desvelamento das realidades das personagens, ampliar o universo literário narrado à prática das situações do cotidiano do estudante. Essa postura de alteridade esperada do estudante, pertinente à proposta de pesquisa, não será a única, porém, a de maior importância para o direcionamento do nosso trabalho que é a formação de leitores autônomos, reflexivos e capazes de protagonizar suas próprias histórias.

A pesquisa está estruturada em dez capítulos, a saber: a introdução, no segundo capítulo apresentamos o diálogo com as produções acadêmicas, trazendo informações importantes para dar sequência à pesquisa. No terceiro, desfiemos um breve contexto histórico da EJA no Brasil e em Vitória. No quarto, esclarecemos as concepções de leitura, o conceito de leitura sob a perspectiva freiriana e por fim, o círculo de leitura e a sua estrutura adotada na pesquisa. No quinto capítulo, abordamos a leitura de acordo com a teoria de Bakhtin, principalmente no que se refere à dialogia e à alteridade. No sexto, apresentamos Rubem Fonseca, sua literatura e os contos selecionados para o trabalho na sala de aula. No sétimo capítulo, expomos o percurso metodológico da pesquisa que se apoia na abordagem qualitativa, o cenário, os participantes e os procedimentos da pesquisa. No oitavo capítulo, trazemos as vozes dos estudantes à medida que analisamos os dados da pesquisa e no nono capítulo apresentamos o produto educacional resultante da pesquisa, como também a sua validação. Por fim, nas considerações finais apresentamos a síntese das nossas reflexões teóricas em cotejo com a prática de pesquisa e as vozes dos seus participantes, para provocarmos novos debates sobre o tema pesquisado.

DIÁLOGO COM OS PARES: ANÁLISES, REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES

[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

(Valentin Volochinov, *Marxismo e filosofia da linguagem*).

Na perspectiva de alcançar o objetivo de compreender as relações dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, do Segundo Segmento, com a leitura a partir de uma proposta de intervenção pedagógica, partindo dos contos de Rubem Fonseca, para o trabalho com esses estudantes, aspirando à formação de leitores cuja postura seja crítica diante do texto e da sua própria vida, dando-lhes condições de romperem os estigmas que lhes excluem de uma vida plena na sociedade apresentamos, nesta seção, algumas reflexões sobre a especificidade e a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos – EJA, para ampliar o conhecimento e as possibilidades de abordagens a respeito do nosso objeto de pesquisa, a partir dos caminhos já trilhados por outros que nos antecederam. Nesse processo, à medida que outros trabalhos sobre esta temática eram encontrados, mais nos familiarizávamos com os conhecimentos anteriormente produzidos, ao passo que registrávamos a contribuição do trabalho para a área da leitura literária.

Esse conjunto de reflexões sobre a leitura literária na modalidade da Educação de Jovens e Adultos apontou, inicialmente, para a necessidade de abordar a história da construção da EJA no Brasil, os documentos oficiais e os currículos vividos e praticados no cotidiano escolar quanto aos movimentos para a formação de leitores no segundo segmento da EJA e, sobretudo, no trabalho com a literatura literária de

escritores como Rubem Fonseca, a fim de ampliar o nosso entendimento a respeito do caminho a ser trilhado.

Sendo o objetivo desta pesquisa compreender as relações de leitura dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica, utilizando os contos de Rubem Fonseca, tendo por aspiração a formação de leitores cuja postura seja crítica diante do texto e da sua própria vida, as reflexões resultantes do diálogo com os pares propiciaram uma direção sobre o que é realmente relevante para esta pesquisa.

A fim de fazer uma primeira aproximação com a revisão de literatura, fizemos uma pesquisa no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no Banco de Dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com a expectativa de encontrar discussões mais atuais sobre os descritores *EJA*, *leitura*, *alteridade*, *dialogismo* e *Rubem Fonseca*, buscamos as publicações em um recorte temporal dos anos de 2016 a 2020.

Nas primeiras buscas com os descritores desta pesquisa os trabalhos encontrados continham temáticas abrangentes que muitas vezes se distanciavam do nosso objetivo. Percebemos, então, ser necessário afunilar a busca. Para a otimização dos resultados, juntamos os descritores, a fim de refinar os diálogos com os pares mais objetivamente, assim selecionamos os trabalhos que apresentam uma abordagem mais próxima ao objeto de estudo desta pesquisa. Por fim, utilizamos a aproximação temática, a leitura de resumos e a abordagem teórica como critérios de exclusão.

O DESCRITOR EJA

Iniciamos a busca pelo descritor EJA. Quanto à legislação e ao currículo, aproximamo-nos, então, da pesquisadora Nascimento (2016), com o trabalho sob o título *Ressignificação do conhecimento: percepções sobre as vivências socioculturais no currículo da EJA*,

dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia. As vivências socioculturais da EJA em sua pesquisa contribuíram para as nossas reflexões sobre a estruturação da educação de jovens e adultos no Brasil, a esse respeito a pesquisadora explica em seu trabalho

Intenta-se compreender os caminhos percorridos pela legislação que regula a educação, mais especificamente a educação de adultos, e as proposições legais acerca do conhecimento eleito como formativo a ser ministrado nas instituições formais de educação (NASCIMENTO 2016, p. 52).

Nessa perspectiva, aproximamo-nos da pesquisadora, pois ao tratarmos da educação de adultos, vimos que desde o período colonial essa educação é feita para suprir as demandas do Estado, além de ser excludente. Por essa razão, os movimentos sociais de luta por uma educação para jovens e adultos sempre estiveram presentes ao longo da construção dessa educação. Por exemplo, um recorte da História da Educação no Brasil, no século XIX a educação, que até então era feita, exclusivamente, por meio da oralidade chega ao fim, o Estado, então, propõe mudanças. Sobre isso Nascimento (2016) apresenta, em sua pesquisa, a informação de que

[...] a proposição por Leôncio de Carvalho do decreto nº 7.247 de 19/4/1879 de reforma do ensino, prevendo a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino ainda sem preocupação com a definição de conteúdos específicos para os adultos (NASCIMENTO 2016, p. 53).

Assim, como a nossa pesquisa, Nascimento (2016) trilha a história da educação no Brasil ao mesmo tempo em que apresenta os documentos oficiais o que, geralmente, evidencia, em alguma

medida, as ações excludentes ou alienantes do Estado para com a educação de jovens e adultos.

A abordagem de Nascimento (2016, p. 50), ao fundamentar-se em Paulo Freire, aproxima-se da nossa pesquisa. Ela considera, em seu trabalho, que há um aspecto social no ato de conhecer e que “[...] o conhecimento ingênuo, pode ser superado pelo conhecimento crítico, sem necessariamente ser considerado inferior. O diálogo entre educador e educando promove a interação entre os atores do processo educativo no desvendamento e transformação da realidade vivenciada.”, uma vez que esse embasamento teórico é o mesmo do nosso trabalho, pudemos estabelecer um diálogo com essa pesquisadora não apenas sobre a construção da modalidade EJA ao longo da História do Brasil, mas também sobre o currículo.

Feitas essas considerações sobre o trabalho de Nascimento (2016), discutiremos agora o estudo de Souza (2017), sob o título *Direito à educação do jovem na EJA: a intervenção didática em Direitos Humanos*, Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 2 - Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação. Nessa pesquisa, ela fala sobre o sujeito de direito da EJA, temática que nos levou a escolha desse trabalho. No capítulo três da sua dissertação, Souza (2017, p. 58) trata, especificamente, da temática da juvenização da EJA, onde ressalta que “[...] o aumento da demanda e a expansão de pessoas entre 15 e 29 anos de idade no rol de matriculados reflete que há uma lacuna deixada pelo Ensino Regular diurno”.

A aplicação da pesquisa da Souza (2017) se deu na região metropolitana de Salvador, entretanto, vale frisar que o fenômeno de juvenização na EJA é um processo que ocorre em todo o Brasil. O cenário social soteropolitano da EJA muito se aproxima ao de Vitória, esse é mais um ponto em comum com o nosso trabalho. A pesquisadora, portanto, a partir dos dados do Censo de 2010 do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, apresenta algumas razões que justificam o número, cada vez, maior de jovens na EJA.

Dentre os fatores que levam à evasão escolar no Ensino Regular, a pesquisadora elucida o fato de que muitos desses jovens têm a necessidade de ajudarem a compor a renda familiar, agravando ainda mais essa situação, Souza (2017, p. 59) esclarece que são os sujeitos negros que compõem o maior número dessas desistências. Ela acrescenta que “[...] As interrupções no processo de escolarização, a desconsideração do próprio potencial e a tomada de decisões equivocadas são os maiores obstáculos vivenciados”.

A abordagem da pesquisadora sobre a violência e a atribuição dela como sendo um dos motivos significativos para a desistência escolar desses jovens soteropolitanos muito se assemelha à realidade de muitos estudantes do município de Vitória, local onde se aplica a nossa pesquisa. Souza (2017) destaca

Ainda importa destacar que a juventude soteropolitana lida com a violência em escalas alarmantes e enxerga em atos violadores da vida humana, uma rotina quase comum de tão repetidos que se fazem nas mídias locais e nas comunidades mais sofridas pelas guerras de grupos e pelo poder do tráfico. São meninos e meninas que a partir de seus 15 anos engrossam as fileiras da EJA pelo seu insucesso no Ensino Regular, mas que enxergam em cada oportunidade uma possibilidade de crescimento (SOUZA, 2017, p. 61).

Foi, sobretudo, o contexto de violência vivida por nossos estudantes que nos motivou a escolher o escritor literário Rubem Fonseca (1994) para iniciarmos um diálogo, pois a forma com que esse autor trata o cotidiano dos excluídos da sociedade, a maneira como ele apresenta os espaços da cidade e, principalmente, pelos contextos conflituosos de suas obras em muito se assemelha aos capixabas. Entendemos que o *corpus* adotado para o diálogo, os contos “O outro”, “Relato de ocorrência”, “Livro de ocorrência”, “Os músicos” e “Passeio noturno (parte I)” refletem esse contexto urbano.

Além das pesquisas de Nascimento (2016) e Souza (2017), o trabalho de zen (2016), auxiliou-nos na reflexão filosófica no que

se refere às práticas freirianas e à formação humana no processo do ensino e aprendizagem na EJA. Na tese, sob o título *Diálogos e práxis no processo de formação humana no âmbito do Proeja no IFES*, embora o autor trate as vivências socioculturais do Proeja no IFES, vale ressaltar que muitos desses estudantes são oriundos da EJA de Vitória e que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Suzete Cuendet, escola dos sujeitos desta pesquisa, se localiza próximo ao IFES.

O pesquisador Zen (2016, p. 84) problematiza a concepção de senso comum, considerando a proposta temática de sua pesquisa e a realidade do Proeja. Para ele, “[...] a tarefa educativa consiste em elevar as massas do senso comum à consciência filosófica, ou seja, possibilitar a passagem de uma visão desagregada, fragmentada e incoerente de mundo para uma concepção unitária e coerente da realidade.” Entendemos que a leitura literária contribui para alcançar esse objetivo na educação, por essa razão propomos os contos de Rubem Fonseca instrumento para perseguir tal intento.

Confirmando isso, Zen (2016, p. 92), demonstra que “[...] é possível os estudantes da educação de jovens e adultos procurarem em seu universo vocabular e das relações sociais as palavras e temas centrais de seu percurso formativo”, como por exemplo, em sua pesquisa, os temas relativos ao trabalho apareceram durante o processo, “[...] entre eles terceirização, trabalho doméstico, redução da maioridade penal, mídia que dizem respeito à realidade social e existencial dos estudantes”. O pesquisador conclui que

Assim, a “tematização” dos conteúdos das aulas se deu quando os educandos codificaram e decodificaram essas temáticas que lhes são significativas; e por fim, a “problematização” que se deu no momento em que buscaram superar uma primeira visão ingênua por uma visão crítica, a fim de atuarem para a transformação de seu contexto social e existencial. Na verdade, a conscientização como ápice do processo educativo implica a coexistência contraditória de

diferentes formas de consciência, o que significa uma relação dialética entre os diferentes modos de consciência tematizados por Freire (ZEN, 2016, p. 92).

Dessa forma, sua pesquisa colabora para compreendermos as questões que povoam as concepções da formação humana no processo do ensino e aprendizagem na EJA, fundamentando-se em Freire Zen (2016) conclui

Em síntese, a utopia, como uma das dimensões da práxis filosófico-educativa que possibilita um movimento de formação humana do educando capaz de denunciar e anunciar, de superação das estruturas sociais dominantes que se fazem presentes na sociedade brasileira, uma sociedade brutalmente desigual, que impõe obstáculos à classe trabalhadora, dificultando sua emersão como sujeito coletivo de sua própria história e de sua libertação (ZEN, 2016, p. 101).

O DESCRITOR LEITURA LITERÁRIA NA EJA

Terminadas as reflexões sobre a estrutura da EJA, passamos às análises dos trabalhos acadêmicos sobre a prática da leitura literária na EJA. Realizamos esse percurso de revisão de literatura a fim de identificar algumas perspectivas apontadas pelos trabalhos que nos antecederam sobre a prática da leitura na EJA e como essa prática tem sido realizada, na perspectiva do círculo de cultura proposto por Paulo Freire, nas escolas, pois essa ação também faz parte da nossa metodologia de aplicação. Chegamos à pesquisa de Barcelos (2018), *A formação do leitor crítico a partir de círculos de cultura freirianos: oficinas de leitura junto a educandos da EJA* que, além de atender a esse critério, ainda é relevante para o nosso trabalho por se tratar de uma pesquisa do PROFLETRAS, aproximando-se, sobretudo, por propor em sua pesquisa, o círculo de cultura.

Nessa lógica, a nossa análise se deu, não apenas pela semelhança da temática, mas também pela metodologia, recaindo, principalmente, em como a pesquisadora aplicou o círculo de

cultura em sua pesquisa. Verificamos que, assim como nós, os sujeitos da sua pesquisa foram os estudantes do Segundo Segmento da EJA e que, assim como pretendemos, ela utilizou oficinas de, no máximo, 15 estudantes para desenvolvê-las.

A pesquisadora Barcelos (2018, p. 47) discute esse método, defendendo que

[...] nesse sentido, a aproximação com a cultura popular deve se dar não somente para compreendê-la, mas essa compreensão deve ser colocada à disposição do homem comum para que este modifique as condições injustas do mundo em que vive (BARCELOS, 2018, p. 47).

Assim, ela traz luz ao fato de que é possível desenvolver a prática da leitura na escola em que a pesquisa é aplicada, como também sistematizá-la, a fim de que possa auxiliar a outros discentes e docentes a aplicar processos semelhantes.

Desse modo, para a elaboração dos círculos de cultura, a pesquisadora inicialmente levantou, em uma primeira oficina, as situações-limite (situações que levam o indivíduo a acreditar que é fatalismo as circunstâncias que as envolvem) dos estudantes para um levantamento da realidade das comunidades em que estão inseridos, isso por meio de um questionário.

Em seguida, Barcelos (2018, p. 51) iniciou a seleção de situações significativas, ela esclarece que “[...] se deve procurar privilegiar falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas e limites explicativos dessas visões.”, ou seja, essas situações evidenciam as contradições da população estudada. O próximo passo foi elaborar questões geradoras para problematizar a visão a ser superada, ao que a pesquisadora relata que “[...] Todos os círculos de cultura realizados foram enfáticos na problematização dessas questões geradoras, as quais orientaram diretamente nosso trabalho na tentativa de, por meio da dialogicidade, transpor as incoerências”.

Além do trabalho da Barcelos (2018), a pesquisa da Castanhi (2020) possui importantes pontos de aproximação com a nossa

pesquisa no que se refere à prática da leitura na EJA, o seu trabalho, sob o título *A leitura de mundo em Humanidades*: discutindo os preconceitos com operações de linguagem na Educação de Jovens e Adultos, foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. Embora, as pesquisadoras Barcelos (2018) e Castanhi (2020) tenham apresentado os seus trabalhos a programas de pós-graduação diferentes, elas aplicaram a pesquisa sobre leitura na modalidade EJA, assim como a nossa, além disso, elas utilizaram-se do círculo de leitura alicerçadas no referencial freiriano no seu percurso metodológico e a pesquisa participante como o nosso trabalho.

Discutiremos agora o estudo de Castanhi (2020), que realizou a sua pesquisa de mestrado em uma escola da rede estadual, localizada no município de Vitória. Ela com o propósito “[...] de intensificar a criticidade na leitura e a inventividade na representação escrita de educandos da EJA mediante perspectiva epilinguística com a temática preconceitos [...]” desenvolve a sua pesquisa pautada no diálogo contínuo entre professores e alunos, perpassando todo o processo. Castanhi (2020), portanto, afirma

[...] ao passo que a real compreensão da realidade vivenciada por cada indivíduo influencia totalmente como ele a ler e a apreende, a fim de produzir sua história e constituir-se um sujeito protagonista de experiência, histórico, produtor de conhecimentos e de saberes significativos para o seu redor, enfim, para a sociedade (CASTANHI, 2020, p. 98).

Assim analisaremos, especificamente, o produto resultante de sua pesquisa, o qual se aproxima da nossa pesquisa. Castanhi (2020, p. 114) elaborou o seu plano de trabalho a partir da concepção da práxis da educação popular, assim como Barcelos partiu das situações-significativas, problematizando-as, em seguida, em cada oficina propôs para a leitura um gênero discursivo, o que ela chamou de gênero textual desvelador.

Castanhi (2020, p. 116) esclarece que “[...] essas oficinas e as que versam sobre os demais preconceitos foram apresentadas no *e-book Educação na diversidade de cores e valores: atividades de linguagem com o tema preconceito.*” propondo-se a elaborar o produto educacional *e-book* para atender à exigência do mestrado profissional, assim como faremos, a pesquisadora o considera como uma inspiração pedagógica para os docentes e destaca

Destacamos ainda que o *e-book* deve ser visto como uma inspiração pedagógica para cada educador que queira trabalhar a partir das ideias nele contidas, pois é importante a autonomia de cada um construir a sua prática educativa dentro do contexto em que se insere, já que as oficinas orientadas sob a perspectiva freireana partem da realidade local e da observação das situações significativas daquela comunidade escolar da qual o pesquisador, o educador e os educandos fazem parte (CASTANHI, 2020, p. 118).

Embora a nossa pesquisa tenha temáticas e percursos semelhantes a essas produções acadêmicas visitadas, distanciamos-nos em muitos aspectos. Entretanto, consideramos esse diálogo importante, pois ele cria possibilidades de avanços e novas contribuições a partir da nossa investigação.

O DESCRITOR ALTERIDADE NA EJA

Continuando o diálogo com os trabalhos acadêmicos selecionados, desta vez, a partir dos descritores alteridade na EJA. Essa combinação de descritores se justifica, pois, a nossa pesquisa perpassa pela abordagem sobre a identidade e a subjetividade dos estudantes da EJA, esse critério, portanto, levou-nos às pesquisas de Rocha (2018) e Souza (2020), pois ao tratarem a didática na EJA, principalmente, a partir dos Direitos Humanos, elas o fazem sob o viés da identidade e da subjetividade.

Iniciamos as análises pela pesquisa de mestrado intitulada *A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos: Subjetividade e memória.* Nesse estudo, Souza (2020) teve como

objetivos: analisar os textos autobiográficos produzidos por educandas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, enfocando a escritura do próprio “eu” e pesquisar o lugar da escrita feminina no Programa de Ensino Médio de Jovens e Adultos – Proemja – no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela tomou como material empírico os relatos e os registros da sua prática de sala de aula, bem como as produções das estudantes do Ensino Médio.

A nossa pesquisa não se propõe a fazer recortes por gênero em suas análises, como o faz Souza (2020), pretendemos desenvolver um trabalho com os estudantes da EJA, do segundo segmento, contextualizando-os socio-historicamente nos dilemas urbanos, para isso trabalhamos os contos de Rubem Fonseca, por sua contemporaneidade, pela forma de tratar o cotidiano dos excluídos da sociedade, pela maneira com que ele apresenta os espaços da cidade e pelos contextos conflituosos de suas obras. Já a pesquisadora utilizou as obras literárias das escritoras negras Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo – diário de uma favelada*, 2000) e Conceição Evaristo (*Poemas de recordação e outros movimentos*, 2017).

Como evidenciado, embora, a nossa pesquisa se aproxime em muitos aspectos da pesquisa da Souza (2020), ela se distancia em outros, o recorte por gênero na modalidade EJA ou a seleção das obras literárias, por exemplo, são algumas diferenças entre elas. Contudo, as duas pesquisas partem da ideia do eu constituído pelo olhar do outro e que se altera a partir das interações sociais. Souza (2020) relata

Os educandos e educandas da EJA que contam suas histórias nesta pesquisa o fazem sob outro olhar, considerando todo o tempo decorrido, as relações sociais estabelecidas e todo contexto social, político, econômico e cultural do momento presente (SOUZA, 2020, p. 107).

Acrescentamos a esse agrupamento a pesquisadora Rocha (2018), com o Memorial Formativo da pesquisa do Mestrado

Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sob o título *Letramentos de reexistência e alteridade na constituição identitária de estudantes de EJA*. Ela ancorou o seu trabalho nas teorias e conceitos de Bakhtin (1992), Freire (1980;1996) e Arroyo (2014;2017) dentre outros, ressaltamos, porém, apenas os teóricos que também utilizamos em nossa pesquisa. A pesquisadora, por meio de oficinas pedagógicas com foco na modalidade oral da língua entrelaçada pela escrita e leitura, buscou “[...] (des)construir o discurso inicial do outro introjetado na fala dos estudantes colocando sob suspeita a sua condição social de subalternidade”.

A sua pesquisa assume o caráter qualitativo, e tem como fundamentação teórica e metodológica a perspectiva histórico-cultural, fazendo a pesquisa-ação (auto)etnográfica. Diferente de Souza (2020), Rocha (2018) ocupou o lugar de “professora-pesquisadora”, partindo de questões que emergiram da própria prática de sala de aula. Ela declarou ainda que

A análise dos dados revela que os alunos inicialmente replicavam uma fala social eurocêntrica, de dominação e inferiorização, ao condicionarem à escola a sua ascensão e aceitação sociais; entretanto, ao longo do processo de intervenção, houve uma (des)construção progressiva desse discurso colonialista para uma conscientização sobre o lugar social dos jovens e adultos como sujeitos de direito (ROCHA, 2018, n.p).

Rocha (2018), em sua pesquisa, investiu na observação participante que permite imergir no cotidiano da escola, na sala de aula, nas vivências dos estudantes e da professora. A pesquisadora trouxe ainda mais significância para o seu trabalho ao adotar o recorte étnico-racial, ela esclarece que

[...] por se tratar de uma EJA negra, buscou-se trabalhar a lei 10639/03 para interpretar questões específicas da fala dos sujeitos em meio a produção das autobiografias e dos seus desabafos de (re)existência, a

fim de (re)construir memórias pessoais e/ou coletivas que foram silenciadas ou socialmente apagadas (ROCHA, 2018, n.p).

Assim como Souza (2020), Rocha (2018) utiliza-se do gênero discursivo autobiografia dos estudantes para a construção das memórias pessoais e coletivas, a fim de motivar a participação ativa dos estudantes durante todo o processo.

Por fim, podemos destacar que a pesquisadora desenvolveu um significativo trabalho em relação a letramentos de reexistência e alteridade na constituição identitária de estudantes de EJA, o que rocha conclui

[...] houve uma (des)construção progressiva desse discurso colonialista para uma conscientização sobre o lugar social dos jovens e adultos como sujeitos de direito; permitindo reflexionar sobre como o uso da linguagem em um contexto interacional específico da sala de aula é capaz de agir na constituição identitária desses sujeitos, concorrer para descolonizar a escola e, humanizar a nossa EJA (ROCHA, 2018, n.p).

Tanto o trabalho de Souza (2020) como o de Rocha (2018) nos serviram para entendermos como e em que medida a alteridade tem sido abordada nas pesquisas no contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, como também deixou evidentes as lacunas nessas abordagens sejam conceituais, metodológicas ou mesmo de prática o que deixa evidente a importância do nosso trabalho.

OS DESCRITORES RUBEM FONSECA, ALTERIDADE E DIALOGISMO

Tendo recorrido sobre os descritores selecionados para compor o contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos da nossa pesquisa, passamos à análise do descritor Rubem Fonseca, Alteridade e Dialogismo em Rubem Fonseca. Iniciamos por Rubem Fonseca o que nos aproximou do pesquisador Rozário

(2016), por tratar a narrativa fonsequiana na perspectiva da cidade, da violência e da desigualdade social e econômica.

Com a pesquisa de mestrado intitulada *A máquina literária em movimento de guerra: uma leitura de seis contos de Rubem Fonseca*, tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Rozário (2016) inicia suas análises discorrendo, a partir do *corpus* escolhido, sobre a premissa de que o Estado é uma forma de poder central na sociedade, ele afirma que

[...] sustentado por discursos, posturas, ideologias, enfim, uma gama de elementos que, juntos, formam a máquina de Estado. Aversa a ela, há a máquina de guerra, uma espécie de movimento contrário à determinação do poder estatal. Essa máquina é de criação nômade e possui o nomadismo como seu fundamento (ROZÁRIO, 2016, p. 12).

Nesse aspecto, o nosso trabalho, que é aplicado em turmas da EJA, lida com esse cenário. De um lado o Estado, do outro as pessoas que subverteram o discurso estatal e que, em alguma medida, tentam se adequar ao modelo predominante. Rozário (2016) ao lançar o olhar para a estrutura do sistema, a partir da personagem Augusto do conto fonsequiano “A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro”, muito se assemelha aos personagens com os quais estabeleceremos um diálogo com os estudantes. Rozário (2016) conclui:

O que o Estado faz é estabelecer códigos que se tornam predominantes, num discurso que passa a excluir os que operem com outros. Nestes alguns chegam a ser taxados de excêntricos, loucos ou estúpidos, exatamente por operarem fora da decodificação. E se, conforme Barthes, a língua for pensada como o código dominante, do dizer, do que obriga a dizer, e a literatura como a possibilidade de se dizer fora do discurso predominante, o

próprio fazer literário pode vincular-se a essa excentricidade do discurso do fora (ROZÁRIO, 2016, p. 14).

Dessa forma, sua pesquisa colabora para compreendermos as questões que povoam as narrativas fonsequianas, sobretudo a violência, o que o pesquisador declara “[...] uma violência que se volta contra a máquina de Estado, sua lógica de funcionamento e até mesmo como retaliação à sua violência.” (ROZÁRIO, 2016, p. 14).

O conceito de violência abordado por Rozário (2016) fundamenta-se em Deleuze e Guattari, o que eles denominam de “a máquina de guerra” e a definem como uma forma de operação própria do nomadismo. Assim, aplicando esse conceito, pode-se afirmar que as personagens da narrativa do Rubem Fonseca são nômades. Uma vez que para os filósofos o que caracteriza o movimento nômade é que os trajetos percorridos são alternâncias constantes. Essa problemática é evidenciada nos contos fonsequianos analisados pelo pesquisador, bem como nos contos por nós selecionados.

O *corpus* adotado para o círculo de leitura são os contos de Rubem Fonseca (1994): “O outro”, “Relato de ocorrência”, “Livro de ocorrência”, “Os músicos” e “Passeio noturno (parte I)” os quais fazem parte da proposta de intervenção nas turmas do segundo segmento da EJA.

Nessa escolha muito nos interessa a performance das personagens no cotidiano dos excluídos da sociedade, os espaços da cidade e os contextos conflituosos, pois uma a uma são projetadas aos olhos dos leitores figuras errantes, desconstrutoras, fracassadas, miseráveis, cínicas, hedonistas, nostálgicas, amarguradas, solitárias, vítimas da violência urbana, agressores. Entendemos que nessa dinâmica a Alteridade que há na narrativa do Rubem Fonseca é desvelada aos estudantes no círculo de leitura.

Sobre a alteridade em Rubem Fonseca, os pesquisadores Stacul (2016) e Monteiro (2017) se aproximam da nossa pesquisa a partir das temáticas, fome e violência, encontradas nas narrativas de Rubem Fonseca, pois a abordagem deles é nessa perspectiva.

Stacul (2016) na sua pesquisa sob o título *Masculinidades em crise: escrita, violência e (des)subjetivação em Feliz Ano Novo (1975) e Taxi Driver (1976)*, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, compreende as subjetividades como fluidas, construídas na e pela linguagem, fundamentando-se na teoria da enunciação de Benveniste e nas abordagens interdisciplinares sobre violência.

O ponto de contato com o nosso trabalho se dá no tratamento que o Stacul (2016, p. 13) dá à sua análise partindo da “[...] projeção do eu a partir do desejo de ser/ter o outro – objeto de fetiche – ajuda-nos a compreender a forma como a masculinidade se constrói gravitacionalmente à violência nas obras em análise.” O pesquisador justifica a sua escolha pela coletânea dos contos do Rubem Fonseca apresentada, por neles, aparecerem personagens contemporâneos, privados de suas necessidades básicas, tais como afetivas, econômicas, educacionais. Além disso, essa personagem está na posição de narrador, em primeira pessoa e protagonista das ações narradas. Assim, segundo Stacul (2016, p. 14), “Fonseca constrói uma obra paradigmática para a compreensão da subjetividade masculina pós-moderna, em choque, conflito [...]”.

Quanto à identidade e o subjetivismo, a nossa pesquisa se aproxima em partes da abordagem de Stacul (2016). Para a nossa pesquisa, que segue a perspectiva enunciativo-dialógica da linguagem, vê, segundo Bakhtin, a intersubjetividade anterior à subjetividade, uma vez que o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro (BAKHTIN, 1997, p. 329). Entendemos a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos, pois é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior. Entretanto, quanto a Literatura, aproximamo-nos da pesquisa de Stacul (2016) e nos detemos nos conceitos literários de identidade e subjetividade aplicados aos contos fonsequianos, em que Stacul (2016) afirma

Essa subjetividade, encenada na obra de Fonseca, tenta recuperar a pretensa univocidade perdida quando dos processos de deslocamento do sujeito, e sua principal arma – no sentido mais cru e violento que esse termo possa assumir – será a narrativa: falar de si para mostrar do que é capaz, falar de si para recuperar um espaço perdido, falar de seus atos cruéis para se tornar mais homem, em vários sentidos (STACUL, 2016, p. 14).

Assim, passamos à análise da pesquisa da Contin (2016), sob o título *A escrita do eu em José de Rubem Fonseca*, dissertação apresentada como requisito parcial à Área de Concentração “Estudos Literários”, no Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná. Em seu trabalho, a pesquisadora destaca em *José*, especialmente, o foco narrativo em terceira pessoa, por meio do qual Rubem Fonseca contraria o princípio do foco narrativo em primeira pessoa em autobiografia.

A esse narrador, caberá acompanhar unicamente ao protagonista, solitário em sua busca pelas memórias, em meio à observação da cidade que se deteriora pela ação do tempo. Contin (2016, p. 51) “Com isso, Rubem Fonseca coloca a cidade em movimento, especificamente por meio de seus habitantes menos ilustres, que abandonam os esconderijos noturnos para mais um dia de batalha pela sobrevivência”.

O pesquisador lança foco à narrativa que evidencia uma sociedade hipócrita Contin (2016)

Além disso, destaca-se no texto o retrato da sociedade urbana hipócrita e da complexidade das relações humanas com a composição de “família” ou “comunidade” construída por Morel, que mora com diversas mulheres ao mesmo tempo (CONTIN, 2016, p. 51).

Dialogamos com Monteiro (2017), a partir da pesquisa *Arte e fome: uma leitura a partir do conto Olhar* de Rubem Fonseca, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Área de Concentração em Teorias da

Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na quarta seção de sua pesquisa, ele trata do conto “Relato de uma ocorrência” sob a temática da fome, ponto que se aproxima da nossa pesquisa, abordando a desigualdade social presente no conto.

A pesquisadora analisa a fome, no conto, para além das superficialidades das ações apresentadas pelo escritor.

Aqui está retratada mais uma fome, a fome do Estado, do poder público que se revela primeiro pela precária qualidade de vida daquelas pessoas, falta de saúde, moradia, saneamento, subnutrição, vide a personagem Lucília que “Está grávida de oito meses, sofre de verminose e sua casa fica no morro, a ponte no alto de outro morro Lucília trouxe uma segunda faca com ela. Lucília corta a vaca.” (FONSECA, 1994, p. 361), e segundo pela atitude de um de seus representantes, que sem pudor tenta tirar proveito da situação, se ele não tiver carne, ninguém mais terá (MONTEIRO, 2017, p. 34).

Essa análise da pesquisadora corrobora para a nossa abordagem da narrativa fonsequiana na perspectiva da cidade, da violência e da desigualdade social e econômica, abordagem que desvela a realidade em que estamos inseridos. Monteiro (2017) conclui:

As personagens desse conto são as pessoas “empilhadas na cidade” sobre as quais o autor entrevistado de Intestino Grosso diz escrever. Seguindo sua linha de pensamento, Relato de Ocorrências está repleto de pornografia, pois segundo o Autor entrevistado, a miséria é a real pornografia, desconstruindo o que comumente entende-se por pornográfico (MONTEIRO 2017, p. 34).

Após examinar as produções acadêmicas sobre as narrativas fonsequianas, no tocante à alteridade, subjetividade e identidade, podemos inferir o quanto há de distanciamentos ou, quase ausência, desse tipo de trabalho, principalmente, se pensamos a prática de leitura em sala de aula, com estudantes da EJA, como

processo de produção de sentidos. Por essa razão, fica evidenciada a necessidade de pesquisas acadêmicas nessa perspectiva.

Ainda, no contexto da cidade, da violência e da condição da natureza humana encontrados na narrativa de Rubem Fonseca, selecionamos os pesquisadores Góis (2016), Junior (2016) e Tinerel (2017), no agrupamento de descritores Dialogismo em Rubem Fonseca, pois nessa perspectiva eles dialogam com a nossa pesquisa.

A pesquisa *Rubem Fonseca: o discurso como leitura plural da cidade* da pesquisadora Góis (2016), Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, área de concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa pretende focar, nos contos fonsequianos, a visão do centro do Rio de Janeiro, partindo das fragilidades e da comunicação dura e direta. Assim, ela avalia o conceito de violência urbana, buscando interpretar o discurso fonsequiano, partir do Dialogismo e da Polifonia, a fim encontrar as vozes nas narrativas.

Dessa forma, a pesquisadora chega a níveis mais profundos das narrativas que vão para além das provocações do autor ao leitor, o que Góis (2016) afirma

Esse caminho interpretativo somente pode ser percebido por leitores que procuram extrair nas entrelinhas uma proposta de revelação da desumanização da vida urbana e, assim, lançar-se para fora dos limites do texto (GÓIS, 2016, p. 29).

É nesse cenário e são essas vozes circulantes para as quais a nossa pesquisa busca voltar-se com o objetivo de compreender as relações de leitura dos estudantes da EJA do Segundo Segmento. Embora a nossa pesquisa esteja inserida no cenário urbano da capital Vitória, enquanto a pesquisadora concentra o seu olhar sobre o Rio de Janeiro, pois é a cidade escolhida por Rubem Fonseca para a exposição de suas personagens, as nossas pesquisas se aproximam, principalmente, pela inspiração que os seres da cidade despertam na literatura.

Entre outras reflexões, Góis (2016) igualmente aponta que é necessário entender que as situações conflituosas não acontecem apenas nas camadas menos favorecidas. Logo, o autor deixa claro que

Para se entender a cidade como o lugar de tensões, faz-se necessário percebermos que o conflito não advém somente das classes miseráveis. Ele se dá entre habitantes da cidade que não conseguem se aproximar, pois o crime transpõe barreiras e Rubem Fonseca é um autor que não se furta a tematizar a violência que também faz correr sangue nas mãos de homens que usam ternos e gravatas. Nesse sentido, são os contos “Passeio noturno (Parte I)”, “Passeio noturno (Parte II)” e “O outro” (GÓIS, 2016, p. 41).

Trata-se, portanto, de uma concepção de língua/linguagem dialógica, pois a partir dela é possível vivenciarmos, na narrativa fonsequiana, o cenário pintado por ele, ao situar suas personagens ele conduz o leitor a refletir sobre as várias vozes que se entrelaçam na leitura de símbolos que se concentram no espaço urbano. Nisso nos aproximamos de Góis (2016) que conclui

Rubem Fonseca consegue ridicularizar os problemas mais comuns do universo urbano, exagerando-os com palavras bem escolhidas. A violência está presente nas ações do conto, mas também na linguagem que se expressa nele pelo relato dos feitos da personagem que adota um vocabulário que oscila entre o macabro e o lírico (GÓIS, 2016, p. 65).

Findas as reflexões a respeito de Góis (2016), passamos à pesquisa da Tinerel (2017), sob o título *Pequenas criaturas, de Rubem Fonseca: reflexões sobre a condição humana*, dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Ela busca compreender como se estabelecem as pulsações humanas, por meio dos personagens fonsequianos, temas e linguagem, dessa forma ela procura “[...] entender como a linguagem e a estética do autor se estabelecem nesta narrativa e as

situações que culminam na relação e o processo de humanização do receptor do texto: o leitor. pesquisa (TINEREL, 2017, p.14).

O percurso trilhado por Tinerel (2017) se assemelha à Góis (2016), as duas pesquisadoras analisam a ficção de Rubem Fonseca sob a perspectiva da interação entre texto e leitor, as duas evidenciam o dialogismo estabelecido na dinâmica da leitura dos contos. Tinerel (2017) conclui a sua pesquisa afirmando:

Em seus contos o embate diante de uma escolha a ser feita, ou da covardia das responsabilidades imputadas a terceiros quando não são capazes de lidar com sua condição miserável, ou ainda, quando são obrigados a suportar as injustiças sociais que lhes afastam e negam oportunidades/atividades dos quais são realmente capazes de realizar, o leitor se vê diante de situações que lhes são muito semelhantes, assimilando todas essas questões; na banalidade das ações e situações fictícias, recuperam, reavaliam, transcendem seus próprios limites (TINEREL, 2017, p. 75).

Essas análises colaboram para a compreensão da história, da legislação e da estrutura da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como de algumas práticas socioculturais que abarcam a leitura e o diálogo no contexto dessa modalidade de ensino. Dessa forma, essas pesquisas instigaram ainda mais a nossa busca por compreender as relações dos estudantes da EJA, do Segundo Segmento, com a leitura e a partir desse estudo propor uma intervenção pedagógica, partindo dos contos de Rubem Fonseca, para o trabalho com esses estudantes, aspirando à formação de leitores cuja postura seja crítica diante do texto e da sua própria vida.

Consideramos, portanto, ser importante, na próxima seção, entendermos um pouco mais sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e as particularidades que a compõem.

MARCOS HISTÓRICOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EJA

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma "chaga", nem uma "erva daninha" a ser erradicada (...), mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.

(Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*)

Iniciamos esta seção, concordando com o alerta de Arroyo (2017, p. 9), ao questionar o porquê de os educandos voltarem à escola para estudar na EJA, ele afirma que “[...] Em nossa história, o pensamento social, político, cultural e pedagógico debate-se com não reconhecer esses grupos étnicos, sociais, raciais como humanos, humanizáveis, educáveis. Paulo Freire captou essa história que marca a tensão pedagógica e docente [...]”; portanto, sem a pretensão de esgotar o assunto, abordamos, ainda que brevemente, o percurso histórico da EJA no Brasil, levando em consideração a perspectiva da resistência e da luta, bandeiras caras à modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A desumanização como realidade histórica amplamente discutida por Freire (1987) é tão atual como fora no contexto social vivido por esse teórico da Educação. Desse modo, apresentamos uma breve abordagem sobre o contexto histórico da EJA no Brasil, em um âmbito mais global, destacando o cenário social, político e econômico em que essa modalidade se constituiu. Finalizamos as discussões desta seção apresentando o processo de formação e a atual organização da EJA no município de Vitória, local onde se aplica a presente pesquisa.

Aproximando-nos, assim, nesta seção, do percurso de escrita adotado por Oliveira e Rodrigues (2017) no artigo “A emergência da escola de EJA de Vitória/ES e as políticas de alfabetização: a primazia da prática, publicado em 2017”. Nele os autores abordam a formação da EJA no município de Vitória,

problematizando o contexto internacional, nos aspectos político e econômico, em que a EJA no Brasil se estruturou e, em seguida, a EJA de Vitória, como pode ver

[...] se concentramos nosso olhar no plano da prática alfabetizadora, acreditamos que este plano pode ser melhor compreendido se situado num campo problemático mais amplo, em que maquinarias de linguagem (Derrida; Roudenesco, 2004) de ordem internacional (ONU-UNESCO) e nacional (políticas do Estado brasileiro) criam condições de elaboração de mais uma máquina ou dispositivo de estilização das práticas: a escola de EJA de Vitória/ES (OLIVEIRA e RODRIGUES, 2017, p. 160).

Há um aspecto social no ato de conhecer a construção da modalidade EJA ao longo da História do Brasil, por essa razão se faz necessário o retorno à história, a fim de compreender como chegamos até aqui. Uma vez que, desde o período colonial, no Brasil, a educação de adultos é realizada de forma excludente pelo Estado, atendendo as demandas, principalmente do mercado econômico.

Por essa razão, os movimentos sociais de luta por uma educação para jovens e adultos sempre estiveram presentes ao longo da construção dessa educação. Nesse aspecto, a afirmação de Arroyo (2017, p.112) “A escola e a EJA não têm condições de mudar essas estruturas sociais, mas que, ao menos, reafirmem essa consciência, seu saber-se vítimas resistentes, somando com seus processos coletivos por libertação.” mostra, antes de tudo, que a luta “não inocente, mas consciente” dessa modalidade da Educação Básica foi e é resistência aos processos desumanizadores de se “viver provisoriamente”.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Desde o Brasil colônia, a Educação atende aos interesses econômicos ora de Portugal, ora da elite brasileira, marcada por ações, legislações contraditórias e, principalmente, por um viés excludente. Segundo Haddad & Di Pierro (2000), os registros

históricos apontam que pouco foi feito quanto à escolarização de jovens e adultos até o período imperial.

A Constituição Imperial de 1824 representou o primeiro marco da educação de jovens e adultos. Ela firmou a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, logo, também para os jovens e adultos. Entretanto, vale ressaltar que o documento deixava de fora a maior parcela da população, dado o contexto social elitista do período. Dessa forma, ao final do período imperial, mesmo com a atenção da Constituição voltada para a educação de jovens e adultos, de acordo com Haddad & Di Pierro (2000) “[...] cerca de 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta [...]” (2000, p.109).

Na Constituição de 1891 a União assume a função de articular as ações educacionais, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior, mas continuava excluindo os adultos analfabetos, inclusive de votar. Consequência disso, o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta, conforme registram Haddad & Di Pierro (2000, p.109/10). Zen (2021) afirma que

Nesse contexto, a realidade educacional refletia diretamente a brutal desigualdade da organização da sociedade brasileira. As modificações provocadas pela Primeira Guerra Mundial na vida do país favoreceram o surgimento de novas discussões dos problemas educacionais brasileiros. Na década de 1920, aparecem os primeiros educadores que introduzem ideias da escola nova, estimulando preocupações com a qualidade do ensino. Assim, a origem de todos os nossos problemas é atribuída às precárias condições do ensino no país (ZEN 2021, p. 119).

Na segunda década do século XX, a população junto aos educadores promove um movimento com a pauta social por melhoria da qualidade da educação e pelo aumento do número de escolas. Nessa época, inicia um momento favorável para a reflexão acerca da escolarização de jovens e adultos. Em 1930, com o Brasil

em início de industrialização, passa a se exigir uma mão de obra qualificada sendo necessário investir em políticas educacionais.

A educação como direito de todos é reconhecida, pela primeira vez, na Constituição de 1934, devendo ser ministrada pelo poder público e pela família. O artigo 150 estabelece que é dever do Estado oferecer ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, apresentando a proposta de um Plano Nacional de Educação. Contudo, a proposta pedagógica não contemplou uma educação que se destinasse aos jovens e aos adultos, tão pouco políticas públicas educacionais que a viabilizasse.

Apenas por volta dos anos de 1940 é que, no Brasil, as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos ganham força. No período de 1946-1958, foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de Cruzadas para erradicar o analfabetismo. Em 1958, a sociedade se mobiliza para a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, trazendo a discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Nessa ocasião, o educador Freire (1967) chamou a atenção para o fato de que o desenvolvimento da educação deveria ser contextualizado à vida das pessoas.

Sobre esse contexto político, Paiva afirma que “[...] através de uma orientação quantitativa buscava-se criar as condições para o funcionamento da democracia liberal [...]” (1987, p. 160), levando à criação de movimentos pela alfabetização de adultos no Brasil. Dentre esses movimentos, a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEEAA), por exemplo, tinha como objetivo alfabetizar as massas populacionais, sem, contudo, refletir sobre o que a sociedade demandava. Segundo Haddad & Di Pierro (2000), nesse momento há uma ênfase apenas na qualificação mínima dessas pessoas para o mercado de trabalho, a fim de atender os projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal.

Nos anos 60, devido a sua experiência com alfabetização de adultos, Paulo Freire passa a ser uma referência para a educação

de adultos no Brasil. Segundo Aranha (2006), nessa época, as discussões sobre analfabetismo ganharam espaço e trouxeram ao cenário educacional uma reflexão sobre as metodologias utilizadas na alfabetização de adultos. É quando Paulo Freire cria um método para alfabetizar jovens e adultos, a partir do qual trocava as cartilhas e livros pelo trabalho com a linguagem usada na comunidade e pela discussão das experiências de vida dos participantes das aulas, o que ficou conhecido como círculos de cultura. A partir desses encontros propostos pelo método freiriano, o educador passa a conhecer a cultura e o universo vocabular da comunidade, encontrando nesse contexto as palavras geradoras.

Esse método tornou-se conhecido em todo o Brasil, principalmente, quando Paulo Freire, em 1964, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização. Nessa ocasião, o educador propõe uma formação de jovens e adultos críticos e participativos, visando à transformação social, pois de acordo com os princípios do método freiriano, o jovem ou o adulto primeiro se conscientiza para depois alfabetizar-se. Entretanto, com os militares no poder, Paulo Freire foi considerado subversivo e fora exilado do Brasil, causando, assim, prejuízos às ações alfabetizadoras implementadas na época.

Com a obrigatoriedade da educação até os quatorze anos prevista pela Constituição de 1967, foi criada a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei 5.379/67, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e ofertar uma educação continuada a adolescentes, jovens e adultos. Em 1969, através da Emenda Constitucional, a educação passa a ser dever do Estado, além de ser reconhecida como direito de todos. Zen (2021) relembra as intenções do Governo Militar,

O que de fato impulsionou a criação do Mobral foi o combate ao processo de conscientização que se dava por meio do método de alfabetização criado por Freire e a prerrogativa de preparar mão de obra, ou seja, ensinar a leitura e a escrita aos trabalhadores para que

se adaptassem mais rápida e eficazmente ao fenômeno da industrialização nos marcos do sistema capitalista por meio da ideologia desenvolvimentista e nacionalista (ZEN, 2021, p. 123).

A Lei seguinte, a 5.692/71, estabeleceu o ensino supletivo que compreendia não apenas a aprendizagem e o processo da alfabetização, mas também, a flexibilização do currículo e a qualificação. Essa legislação reflete, portanto, o momento político e econômico brasileiro, que buscava preparar mão de obra adequada para o mercado de trabalho neoliberal daquela ocasião.

Em contrapartida a essa Legislação, a Constituição Federal do Brasil de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, expurga de sua redação a noção de Ensino Supletivo. A elaboração da Constituição atual se faz sob o princípio de que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, art. 205).

Entretanto, mesmo com a Constituição Cidadã, ela por si só não garantia a mudança necessária para a educação de jovens e adultos como esclarece zen (2021, p. 124) “...o problema fundamental ainda vivido por nossa sociedade deixou de ser a sua fundamentação jurídica e passou a ser a sua efetivação prática”, assim, Zen (2021) afirma que essa educação de jovens e adultos

[...] diz respeito a um processo de educação e aprendizagem continuada ao longo da vida que possibilite a esses sujeitos a apropriação de conhecimentos indispensáveis a uma formação humana integral que tenha como horizonte sua humanização, por meio do acesso aos direitos sociais, tais como moradia, trabalho, saúde e educação, sem os quais não se conquista uma cidadania plena (ZEN, 2021, p. 123).

A última década do século XX foi marcada pela publicação da atual Legislação de Diretrizes e Base - LDB, a Lei nº 9394/1996, na qual é incluída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica. A LDB, em especial nos seus artigos 4º, 5º 37,

38 e 87, passa a estabelecer que os sistemas de ensino devem assegurar a oferta adequada, específica para os cidadãos que não tiveram acesso e ou permanência no ensino na idade própria, considerando suas especificidades, devendo, ainda, organizar a estrutura e o funcionamento da EJA de acordo com as declarações assinadas nas convenções internacionais. Dessa forma, a garantia da oferta de EJA se configura, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática.

Além dessas conquistas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto nacional, em 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, a Unesco, a Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e o Banco Mundial convocam a Conferência Mundial de Educação para Todos - EPT, na Tailândia da qual se resulta a concepção ampla de educação para crianças, jovens e adultos fundamentada no conceito das necessidades básicas de aprendizagem independentemente da faixa etária. Rodrigues e Oliveira afirmam

Colocando a educação básica nos marcos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) considerou a alfabetização e a aritmética básica como instrumentos essenciais da aprendizagem (OLIVEIRA e RODRIGUES, 2017, p. 166).

Já as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, neste caso, a V CONFINTEA realizada em Hamburgo, em 1997, e a VI realizada no Pará, em 2009, representam de igual modo marcos importantes para a educação do Brasil, sobretudo, para a EJA no que se refere às abordagens sobre a alfabetização, mesmo que reduzida a instrumento para a aprendizagem ao longo da vida.

No ano 2000, o Parecer nº11 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) apresenta as funções da EJA, em resposta aos novos princípios básicos, formando um tripé: reparadora, equalizadora e qualificadora para

a modalidade, pois ao reconhecer a igualdade humana de diretrizes e acesso aos direitos civis, pela restauração de um direito negado, representa a função reparadora. Ao propor igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola, o documento remete à função equalizadora. Concluindo a tríade, ao viabilizar a atualização permanente de conhecimento e aprendizagens contínuas, o Parecer 11/2000 estabelece a função qualificadora da modalidade EJA.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

É nesse contexto histórico nacional de lutas sociais, que a educação de jovens e adultos do município de Vitória se constitui, sendo influenciada, nas duas últimas décadas do século XX, pela política de ocupação/resistência, característica muito presente nessa época. Esses ideais estavam presentes no grupo liderado pelo professor da Universidade Federal do Espírito Santo, Admardo Serafim de Oliveira, que lutava pela educação de jovens e adultos e tentava demarcar o espaço dela na universidade. Por ser a única universidade federal do Espírito Santo, a UFES foi um espaço responsável por influenciar o trabalho e a ampliação do campo da EJA no estado.

Depois do falecimento do professor Admardo, o seu grupo foi reestruturado tendo como coordenadora a professora Edna Castro de Oliveira, passando a se chamar Núcleo de Educação de Jovens e adultos da Universidade Federal do Espírito Santo, o NEJA-UFES. O pesquisador Carvalho (2004) destaca o trabalho desse projeto em sua dissertação *A educação de jovens e adultos e universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo*

E vem desde os seus primeiros encontros se caracterizando por uma composição bastante plural envolvendo a adesão de vários segmentos: SEDU, Secretarias Municipais da Grande Vitória, UFES,

Ongs, empresas, sindicatos, estudantes e profissionais de EJA, movimentos sociais, SESI e Universidade (CARVALHO, 2004, p. 65).

Nos acontecimentos que se sucedem no cenário nacional e capixaba fica evidente as influências que a EJA de Vitória recebeu. Em 1996, com as preparatórias para as conferências internacionais, a V CONFETEA, segundo Carvalho (2004, p. 61), “[...] constatou-se a partir da mobilização nacional, que o Espírito Santo foi o único, dentre os demais estados da Federação, a conferir prioridade à educação de Jovens e adultos.”, o pesquisador atribui o bom momento da EJA dessa época ao governo progressista no estado capixaba.

Foi durante esse governo estadual que aconteceu em Vitória o I Congresso de EJA do Espírito Santo, ocasião em que foram criados os Fóruns Permanentes Estaduais e Fóruns Permanentes Municipais de EJA. Conforme assegura o pesquisador Carvalho (2004), eles buscavam “[...] garantir a participação e representação dos diversos segmentos que trabalhavam com a EJA no Estado (2004, 61)”. A consolidação tanto do fórum municipal como do estadual se deu em 1988.

Portanto, é de fundamental importância resgatar as influências da fundamentação da EJA de Vitória para que se possa compreendê-la. O NEJA-UFES e os Fóruns Permanentes Estaduais e Fóruns Permanentes Municipais de EJA exercem um papel um importante para a formação da modalidade

Reconhecidos no país, como um dos principais espaços de contraponto e de formulação e políticas públicas educacionais, nos últimos anos, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos têm apontado no Brasil, e particularmente no Espírito Santo, perspectivas de resistência e de intervenção nos rumos da EJA (CARVALHO, 2004, p. 65).

Até 2007, a Secretaria de Educação de Vitória ofertava o ensino regular noturno em 18 escolas, dentre elas 16 escolas eram organizadas de forma sequencial semestral e duas outras

funcionavam de forma anual. Com as discussões iniciadas em 2002, na rede municipal sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1995, as diretrizes foram reelaboradas e publicadas em 2004. Nesse contexto, conforme apontam Rodrigues e Oliveira (2017, p. 170) um coletivo de profissionais do ensino fundamental noturno de Vitória “[...] diagnosticou a oferta de educação para jovens e adultos do sistema de ensino de Vitória/ES, bem como indicou proposições de aperfeiçoamento desta oferta”.

Entre lutas e conquistas em 2007, a Proposta de implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos, a PIEJA, do sistema municipal de educação de Vitória é elaborada. Sem dúvida, foi uma grande conquista para o município de Vitória, entretanto a advertência de Rodrigues e Oliveira lembram que a luta não deve ser ingênua

[...] embora a escola se configure numa aposta política e educacional singular e experimental, tal aposta se insere no cenário da história recente, marcado pela Década da Alfabetização da UNESCO (2003 – 2012) e suas metas, bem como o início de um governo de forças democráticas e populares no Brasil, em 2003, e na cidade de Vitória, em 2005, em que deslocamentos políticos e educacionais foram efetuados no campo social mais amplo (RODRIGUES e OLIVEIRA, 2017, p. 161).

As propostas que compõem esse documento municipal são delineadas a partir das perspectivas nacionais para a modalidade EJA, tendo como pontos centrais os sujeitos da EJA, a oferta educacional para jovens e adultos em Vitória, os pressupostos políticos, teóricos e metodológicos, a estrutura de oferta da modalidade EJA em Vitória, o Projeto político pedagógico, a avaliação, a Organização, a formação docente, e, a Educação Especial na EJA.

A elaboração do Documento Orientador da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória (DOEJA) se dá em 2008. Somente em 2011, foi elaborada a Resolução 01/2011 do Conselho

Municipal de Educação de Vitória, COMEV, no qual são fixadas as diretrizes curriculares de implementação da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória. Portanto, as recomendações da V e VI CONFINTEAs, os documentos e a legislação elaborados no âmbito do CNE e do MEC são atendidos, como também foram observadas as experiências pedagógicas do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

Essa fundamentação legal estabelece, então, a modalidade Educação de Jovens e Adultos no Município de Vitória. Ao longo da redação desses documentos pode-se notar o reconhecimento daqueles que resistiram na luta por uma educação de jovens e adultos justa, a Proposta de Implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos fundamenta a modalidade EJA de Vitória, a PIEJA, na educação popular

[...] uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, traz memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política e afetividade. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber escolar, podem potencializar a essência educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar (PMV/SEME, 2007, p. 5).

As Diretrizes Curriculares de Vitória reconhecem que o estudante da EJA é sujeito da aprendizagem nos espaços escolares, dando sequência ao seu desenvolvimento humano, mediante às práticas de mediação da escola. Elas veem na educação uma oportunidade de resgatar os direitos educacionais, culturais, sociais e econômicos do estudante, como também, de melhorar o seu emprego ou dele conseguir um. Sendo assim, esses estudantes

[...] são sujeitos, ainda excluídos do sistema municipal de ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando

crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PMV/SEME, 2007, p. 4).

Assim como os demais municípios brasileiros, a EJA em Vitória tem recebido muitos adolescentes nas escolas, isso reflete diretamente na organização curricular da instituição. Chama-nos a atenção o fato da maioria desses adolescentes terem em comum a trajetória de reprovações no Ensino Fundamental regular, aumentando as estatísticas que apontam o estudante da EJA como excluído da sociedade, no caso muitos desses adolescentes são estudantes que deixam o ensino regular, devido às retenções recorrentes e matriculam-se na modalidade EJA.

Mesmo não sendo o propósito desta pesquisa aprofundar-se no processo de juvenilização da EJA, ressaltamos aqui esse fenômeno para enfatizar que os documentos orientadores da organização curricular da modalidade do município já observam tal ocorrência.

Os estudantes do ensino público da Educação Especial, também têm buscado, desde 1990, a EJA, assim promovendo maior heterogeneidade dos sujeitos e diversificando os grupos matriculados na modalidade. Os documentos que fundamentam a EJA em Vitória se responsabilizam em efetivar o direito que foi negado em algum momento da vida desses estudantes, reconhecendo que os estudantes são sujeitos de direito, assim as DCEFEJA's 2018 advertem

Devemos estar atentos em nossa práxis pedagógica para os seguintes apontamentos: os estudantes da EJA não podem ser tratados como seres com menor capacidade de aprendizagem, pois eles, na maioria das vezes, apenas não tiveram a oportunidade, o que significa o direito negado de permanecer na escola quando crianças ou adolescentes por diversos motivos; as turmas de EJA não podem ser encaradas como educação de “segunda linha” e menos importantes, de menor qualidade. Todas/os as/os educandos da EJA, assim, como os demais, têm direito de prosseguir seus estudos; as/os profissionais que atuam na EJA precisam identificar-

se e comprometer-se com o trabalho, pois as/os educandas/os que frequentam as aulas de EJA buscam e merecem respeito (PMV/SEME, 2018, p. 44).

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos preconizam que os direitos de aprendizagens devem fazer parte da proposta curricular da escola, em consonância com o Documento Elementos Conceituais do Currículo (2012), com as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013) e as concepção de educação como direito apresentada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Dessa forma, a ação pedagógica do primeiro e do segundo segmentos da Educação de Jovens e Adultos deve observar os direitos de aprendizagens de cada componente curricular. Assim como também,

[...] os princípios formulados nos documentos municipais que subsidiam o trabalho com a modalidade, tais como: a identidade e especificidades dos sujeitos da Eja; a ideia de currículo integrado que abarca as visões de mundo, os valores e as experiências dos sujeitos; a relação com o mundo da cultura e do trabalho; a interdisciplinaridade; o trabalho com unidades conceituais que assegurem a contextualização do conhecimento; dentre outros (PMV/SEME, 2018, p. 77).

Devido a todas essas especificidades na própria criação da EJA de Vitória, essa modalidade possui em sua constituição a característica para diversificar a oferta de EJA no município. Dessa forma, atualmente, a modalidade EJA de Vitória possui 19 escolas que ofertam a modalidade exclusivamente no noturno e mais uma escola exclusivamente de EJA, que oferece serviços educacionais nos três turnos, essa última escola aprovada pela Câmara Municipal de Vitória, no ano de 2010, a EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, com a finalidade de atender aos munícipes interessados na modalidade EJA, nos três turnos. Em 2005, essa escola de EJA foi fundada com a finalidade

de atender à demanda da prefeitura quanto à alfabetização e a não escolaridade de seus funcionários.

A estruturação da matriz curricular da modalidade EJA de Vitória se dá pela organização dos componentes curriculares por áreas, por exemplo, o componente curricular de Língua Portuguesa integra a área de linguagens junto à Arte, Educação Física, e Língua Inglesa. Ele é estruturado em três eixos: Leitura, Produção de textos orais e escritos e Sistema de escrita/Análise linguística. Em cada eixo são previstos objetivos de aprendizagem que se articulam entre si, considerando a necessidade do ensino do Português contextualizado, articulado aos usos sociais da língua, compondo assim os direitos de aprendizagem dos estudantes para esse componente.

Nessa perspectiva, o nosso foco de análise é sobre o componente curricular Língua Portuguesa, ofertado ao Segundo Segmento da EJA de Vitória, conforme pode ser visto nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, sobre o qual nos deteremos na próxima seção, quando trataremos especificamente sobre a leitura.

Verificamos que as DCEFEJA's não versam especificamente sobre a Prática da Leitura Literária, reduzindo a atividade às leituras de gêneros textuais discursivos diversos para a realização de atividades linguísticas e produção de texto, sem se preocupar com a formação de leitores na modalidade EJA. É sobre esse aspecto legal do componente curricular Língua Portuguesa que a nossa pesquisa se debruça.

Tendo apresentado a base legal da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória ao longo da história, é necessário destacar que em maio de 2021 o Ministério da Educação publicou a Resolução 01, alterando, assim, a Resolução 01 de 2000, sob a qual Vitória fundamenta as suas diretrizes curriculares.

A EJA do município de Vitória, contudo, seguindo a sua tradição política de resistência e luta social junta-se ao posicionamento do Fórum EJA/ES quanto as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos

relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Entretanto, não nos aprofundaremos nas discussões históricas e políticas desta modalidade, dos últimos anos, sobretudo, a indiferença com a qual a EJA tem sido tratada nesta gestão, tanto nacional quanto municipal. Esse tema será abordado em outras oportunidades, por ora, focaremos no objetivo deste trabalho. Acreditamos que os assuntos que foram abordados nesta seção atendem ao propósito desta pesquisa.

Embora, as discussões quanto à Resolução 01/2021 tenham a ver com a nossa pesquisa, não as abordaremos neste momento, pois devido ao caos político em que vivemos no país, e no município de Vitória, elas estão tímidas, insípidas e enfraquecidas. Optamos, também, por tratar as questões sobre as diretrizes que essa Resolução propõe para a modalidade EJA. Até porque, levando em consideração as orientações e direcionamentos que esse documento estabelece, torna ainda mais precária a formação do leitor nessa modalidade de ensino da Educação Básica.

Partimos, portanto, dessa breve contextualização da EJA para os movimentos de leitura, alinhando-os à perspectiva crítico-reflexiva desta pesquisa. Assim, a próxima seção se ocupa dos conceitos e dos processos importantes sobre a leitura como ato social produtor de sentidos e dos sentidos da leitura para o estudante da EJA.

CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA E DIALOGISMO NO CONTEXTO DA EJA

Iraquitã possuía algumas singularidades. Nem sempre respondia ao que lhe perguntavam. Não se tratava de deficiência auditiva, mas de uma sensação intimidante de que não restavam mais muitas palavras dentro dele. Elas estavam todas fora, como flores, no seu caderno-jardim. Muitas vezes respondia em silêncio, para si mesmo, colhendo os vocábulos com a dificuldade de um jardineiro que prefere ver suas plantas na terra e não nos vasos.

(Patrícia Melo, *Menos que um*)

As concepções sobre o ato de ler nesta pesquisa, são analisadas da perspectiva da leitura como prática social produtora de sentidos para o estudante da EJA, para isso partimos do entendimento bakhtiniano de que a linguagem não pode ser separada da vida, assim as questões da língua, da linguagem e da leitura perpassam pela teoria de que “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

A LEITURA LITERÁRIA NAS DIRETRIZES DE VITÓRIA SOBRE A EJA

Compreender o estudante da EJA e a sua jornada até chegar a essa modalidade de ensino é uma prática muito necessária, pois são exatamente os processos de exclusão sofridos ao longo da vida que o impede, muitas vezes, de experimentar novas estratégias para uma mudança social. Se a escola não observar essas especificidades, ela continuará reproduzindo a exclusão que

esses adultos e jovens vêm sofrendo em seus percursos. Sobre esse estudante, Oliveira (2005) adverte que

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

Para entender as relações no processo da prática da leitura na sala de aula da EJA é necessário que os estudantes sejam compreendidos em sua complexidade ao mesmo tempo, compreender que esse processo é constituído de interações. Seja interação entre estudantes e estudantes, interação entre estudantes e professor, interação entre o estudante e os textos na sala de aula, o que temos em comum entre essas interações citadas é o estudante da EJA, ou seja, para interagir ele sempre parte dos seus conhecimentos adquiridos, ao longo da vida, materializados em palavras.

Esse elo entre os sujeitos interlocutores, a palavra carregada de valores constituídos social e culturalmente, representa a interação entre o falante (locutor) e o ouvinte (interlocutor) que se dá por meio dos signos linguísticos. O estudante da EJA, portanto, na perspectiva bakhtiniana, antes de qualquer coisa, é visto como outro, como sujeito interlocutivo - capaz de interação, por isso a dinâmica para a leitura deve ver a palavra como reflexo da palavra alheia e a nossa forma de pensar, falar, agir e ser no

mundo como fruto da ideologia que nos constitui enquanto sujeitos sociais.

Dessa forma, a partir da interação, é possível estabelecer um dialogismo nas aulas da EJA, principalmente, vendo o estudante como sujeito que possui histórias, culturas, posicionamentos, princípios, valores e é um ser inacabado. Esse reconhecimento do outro é o que move a pessoa a ouvir esse outro. Sem o reconhecimento do outro como alguém diferente de si, não ocorre diálogo, e consequentemente nem interação.

Desse ponto de vista, entendemos que a prática da leitura literária pode acontecer de maneira prazerosa em um ambiente dialógico, portanto, a sala de aula deve se constituir esse espaço. Esse recinto precisa ser o espaço em que ele aprende a compartilhar concepções, conhecimentos, experiências e que, por meio da leitura, pode enxergar as vozes reverberadas no texto literário, conforme a afirmação de Bakhtin:

Algo que deveria ser socialmente desejável por todos nós, mostrando que todos nós deveríamos ser polifônicos, e isto incluiria uma postura política de aceitar todas as vozes como vozes equivalentes e, consequentemente, “renunciar aos nossos hábitos monológicos”, considerando que ‘à categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo e acabamento que “nega a existência da outra consciência isônoma e responsiva, de outro eu (tu) isônomos’ (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Esse âmbito dialógico, portanto, permite à linguagem escrita e à lida ampliar as possibilidades de interação e interlocução entre os sujeitos. O ato de ler pautado na tríade autor-texto-leitor, deve ser considerado como um processo de produção de sentido entre os interlocutores.

Por essa razão, a prática da leitura na escola precisa se fundamentar em princípios que privilegiem o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos. De modo que o texto literário também deva compor as propostas de ensino do professor para os estudantes da

EJA, valorizando a reflexão deles sobre as diferentes possibilidades de sentidos da leitura literária. Sendo assim, entendemos que as concepções de linguagem, de língua e de leitura de Bakhtin fundamentam essa prática escolar.

Nessa perspectiva, o texto literário adotado para a sala de aula deve ser visto como meio de interlocução entre os sujeitos que se concretiza, conforme os preceitos de Bakhtin (2017, p.24) em "O discurso como meio (língua) e discurso como assimilação. O discurso assimilador pertence ao reino dos fins. A palavra como fim último (supremo)." Em vista disso, a Literatura, como representação da realidade em que se vive, apresenta elementos que possibilitam a construção da criticidade dos estudantes.

Em vista disso, a leitura deve estar presente em todos os momentos nas aulas da EJA, a fim de estabelecer diálogos entre o conhecimento do estudante e os conhecimentos que a escola precisa ensinar. Entretanto, não apenas os gêneros que auxiliam o estudante dessa modalidade na concorrência por um emprego no mercado de trabalho. Entendemos que a maioria dos professores de Língua Portuguesa assim o faz na tentativa de instrumentalizar o jovem e o adulto para a qualificação profissional. Todavia, os textos literários possuem grande potencial para o trabalho docente de humanização e consequentemente de construção de sentidos de texto, devendo ser trabalhados na sala de aula.

Além disso, é sabido que a escola é o local que o jovem ou o adulto procura para complementar a sua formação, por outro lado, ele já chega à escola com o seu conhecimento de mundo. Portanto, em se tratando, principalmente, da leitura, isso deve ser relevante para o professor ao propor tal prática, afinal nas palavras de Freire (1999), "[o ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (1999 p.11). Com isso, na EJA, é necessário articular os conhecimentos desse estudante com o novo conhecimento que ele está buscando, vemos o dialogismo como a principal estratégia para essa articulação.

Sabemos, contudo, que os estudantes da modalidade EJA têm pouco, ou quase nenhum acesso à leitura, a não ser na escola. Porém, muitas vezes, nela, também não é ofertada a esse estudante a oportunidade de fazer uma leitura prazerosa de obras literárias, ou de aprender a fazê-la. A razão disso, muitas vezes, é a priorização que a escola faz pelos gêneros discursivos de ordem prática do cotidiano que circulam na sociedade, inclusive como se pode observar no eixo da leitura das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos de Vitória:

Levando em conta os pressupostos delineados, os objetivos de aprendizagem que integram o eixo da leitura buscam a articulação das suas funções sociais e o desenvolvimento de estratégias que potencializem o envolvimento dos estudantes nas práticas de leitura, ampliando o seu universo discursivo e as possibilidades de diálogo com o mundo, com a história, com as pessoas (DCEFEJA's/SEME, 2018, p, 126).

Além de tratarem a leitura de forma generalista, os documentos, ao apresentarem os objetivos de aprendizagens, não contemplam especificamente a leitura literária para a EJA. Entretanto, entendemos que o texto literário pode ser uma ferramenta fantástica para esses estudantes, podendo, por meio do exercício da prática da leitura, desenvolver-se como leitor na perspectiva cultural, não simplesmente aquele que decodifica, mas um leitor que compreende o que lê.

Diante disso, é necessário que o planejamento e o trabalho pedagógico estejam comprometidos com as estratégias de leitura que atendam às especificidades desses leitores, ou seja, essas estratégias devem auxiliar os estudantes da EJA a desvelar, na leitura, a possibilidade do entretenimento, do belo e do encantamento, como também a enxergar as relações sociais por meio da Literatura.

Ainda que as DCEFEJA's da Secretaria de Educação de Vitória não deem o enfoque necessário à prática da leitura literária

para a EJA, elas preveem a prática, mesmo que timidamente, quando apontam os tempos, os espaços, as finalidades e a importância da leitura na escola:

[...] interações/aprendizagens que consideram a importância dos espaços tempos de leitura, o interesse pela leitura, as finalidades da leitura (leitura fruição, fonte de estudos e pesquisas, busca de informação, meio de acessar e produzir conhecimentos) (DCEFEJA's/SEME, 2018, p. 126).

Constatamos, ao analisar as Diretrizes da EJA de Vitória, que a organização do trabalho pedagógico com a área de Linguagens, do componente curricular Língua Portuguesa, no que se refere à prática de leitura literária, validada no Parecer 01 de 2011 da EJA do município de Vitória, é deficitária. Analisamos, ainda, a Resolução CNE/CEB Nº 1 de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e concluímos que a falta de atenção à leitura literária nos documentos norteadores do ensino da língua portuguesa é também uma realidade no contexto nacional.

Dissonante a isso, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), sancionada em 12 de julho de 2018, (BRASIL. Lei n. 13.696), sendo estratégia de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas públicas no Brasil, a conhecida Lei Castilho, vai de encontro a essa desvalorização da leitura literária, uma vez que ela objetiva a formação de leitores na sociedade brasileira. Logo, o estudante da EJA, embora pertença a educação formal, também é um cidadão público-alvo desta Lei.

Ainda que, até o momento, estejamos no aguardo da efetivação do ato conjunto, entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação como está previsto no art. 6º desta lei: “o ato conjunto do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação regulamentará o disposto nesta Lei” (BRASIL. Lei n. 13.696), entendemos que as Diretrizes da EJA de Vitória precisam enxergar

a leitura literária como um ato social e um trabalho necessário a ser desenvolvido junto aos estudantes dessa modalidade.

Diante disso e por entender o lugar e a importância da Literatura na sociedade e por saber que todos têm direito a ela, conforme afirma Cândido (2011, p. 178) “[...] ela não corrompe ou edifica (...) ela humaniza em sentido profundo, porque faz viver”, compreendemos que se faz necessário propor na escola situações que ampliem as experiências leitoras dos estudantes da EJA, valorizando as diversas formas de linguagens que esses estudantes já possuem, possibilitando o desvelamento do mundo a sua volta a partir da leitura literária e expandindo os seus repertórios por meio da conscientização das realidades que constituem sua vida social.

Nesse aspecto e pelo potencial humano presente nos textos literários, entendemos que é possível estabelecer práticas literárias, no contexto da aula, com os estudantes da EJA. A afirmação de Candido (2011, p. 176), “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela.” endossam a nossa perspectiva da leitura literária nessa modalidade de ensino.

Portanto, essa singularidade faz com que o trabalho com a leitura seja ainda mais urgente. As narrativas são inerentes aos homens e à linguagem. Assim, pensando no público da EJA, que já traz as vivências do mundo adulto, o contato com a obra literária deve ser estimulado e ampliado na escola. Ademais, consoante Carvalho (2018, p. 86), a leitura vai se configurando como elemento de construção e reconstrução da realidade no diálogo. Concordamos com a autora no entendimento de que:

[...] as práticas de leitura na sala de aula poderão fomentar debates que provoquem os leitores em formação à percepção do discurso literário como uma produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao

posicionamento crítico diante das questões apresentadas na edificação do texto ficcional (CARVALHO, 2018, p. 87).

As concepções de leitura às quais a nossa pesquisa se refere são aquelas que, principalmente, na Educação de jovens e Adultos, sejam comprometidas em criar espaços para o diálogo, em que o ouvir e o falar, na sala de aula, ocorra horizontalmente, de modo que, igualitariamente, o jovem e o adulto possam refletir sobre os sentidos dos textos, bem como vencer os seus desafios linguísticos e de expressão de ideias, construindo a sua autonomia.

Por conseguinte, ao entender que a aprendizagem deve ser significativa para o estudante, principalmente, dadas as especificidades dessa modalidade de ensino, e que a prática docente necessita ser democrática, e que o aluno deve tornar-se responsável por seu processo de aprendizagem na construção de “uma linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (FREIRE, 1989, p. 7), é que estabelecemos um diálogo com as concepções bakhtinianas e freirianas de leitura.

Dessa feita, a nossa pesquisa não apenas abarca a interação e o dialogismo em Bakhtin que são pontos de interseção com Freire (1996), mas também a teoria do ser inacabado, tema em que os dois teóricos também dialogam. Paulo Freire, no segundo capítulo da sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), afirma que “ensinar exige consciência do inacabamento” (1996, p. 26).

Assim, tanto Bakhtin como Paulo Freire sustentam a perspectiva de leitura da nossa pesquisa, a qual entende a leitura como promotora da transformação social, “E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 1996, p. 27).

Para uma compreensão mais ampla passamos, então, a discorrer, no próximo ponto desta seção, exclusivamente, sobre as concepções freirianas de leitura e na próxima seção, as concepções bakhtinianas, ao mesmo tempo em que analisamos as

possibilidades de organização da prática literária nas aulas da Educação de Jovens e Adultos.

A pergunta: como formar leitores críticos e autônomos, no Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, de modo que eles sejam capazes de protagonizar suas próprias histórias de mundo? que norteia a nossa pesquisa, portanto, tece os fios à medida que avançamos em compreender os sentidos da leitura literária entre esses estudantes da modalidade EJA.

AS PRÁTICAS DE LEITURA SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE

As formas de transformação da educação de pessoas adultas, a partir da leitura nas práticas pedagógicas, sempre estiveram presentes nas ações do educador Paulo Freire. Em sala de aula ou em seus livros, as suas práticas eram norteadas pela educação como aprendizado para tornar o homem oprimido livre das situações impostas por grupos opressores. Acreditamos que essa prática libertadora da pedagogia freiriana contribui para a transformação social.

Freire (1987) considera o indivíduo como ser organicamente ligado ao seu contexto sócio-histórico-social, cujo contexto está em transformações constantes, dada à atuação do homem, as suas contradições internas e as suas próprias forças. Em decorrência disso, o homem, a partir de sua humanização, por meio da linguagem, enxerga a si mesmo e a sua realidade, tomando consciência de si e do que o cerca. Ao refletir sobre esses processos, ele transforma a si e a sua realidade, uma vez que é um sujeito sócio-histórico.

Esse breve contexto da teoria do educador Paulo Freire é importante para a compreensão de onde esse teórico parte quando apresenta o sentido amplo de leitura. É necessário antes, entender, por exemplo, que, para Freire (1967), a inclusão do indivíduo deve ser vista como parte da experiência vital do ser humano, uma vez que é a consciência dos processos em que este está inserido que o

conduz à tomada de decisão e à intervenção necessária. É, portanto, por meio do entendimento de que somos seres inacabados ou incompletos que sabemos que a sociedade, também, não está pronta e acabada. Essa não é uma visão predeterminista de si e da realidade a sua volta, antes, é a visão de um sujeito que compreende que pode interferir e mudar a sociedade.

Por essa razão, as etapas psicológica, linguística, social e política que estão envolvidas no processo de leitura do estudante devem estar integradas ao contexto político, pois segundo Freire (1967) esses elementos são fundamentais no ato de ler e eles interagem entre si a fim de que os estudantes possam fazer a leitura mais ampla. A partir disso, eles podem refletir sobre si e sobre a realidade concreta.

Nesse sentido, o autor entende que a educação é fundamental para a conscientização do sujeito, ela contribui para o processo de libertação da influência exercida pelo grupo opressor sobre a consciência do oprimido, ao que Freire (1967) afirma:

O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também.) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas (FREIRE, p. 56, 1967).

Por outro lado, uma educação que não se compromete com a mudança social, antes, posiciona-se na manutenção da exclusão dos menos favorecidos, não acredita em mudança de realidade, não sonha, está sujeito e concorda com a história, a economia e a sociedade, aceitando passivamente as imposições dos opressores. Freire (2000, p. 58), entretanto, alerta que “Como não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político (...)”, ou seja, educadores que somos, a nossa escolha de como fazer a educação aponta contra quem decidimos estar, ao que Freire adverte:

[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer seja e a favor de não importa o quê. (1996, p. 102).

Ao longo das obras de Paulo Freire e seus estudos, é possível identificar o processo educativo, pelo qual o ato de ler é desenvolvido. Nele, o professor é o problematizador das situações opressoras, o provocador, um indicador de hipóteses, é aquele que se pronuncia no grupo. Assim, o estudante aprende a questionar, a sistematizar o seu pensar e ele aprende sobre a realidade da vida, construindo as suas opiniões. Todavia, o papel do estudante é a ação-reflexão que se dá no mundo e sobre ele. Entendemos que, a partir dessa dinâmica, o estudante constrói a sua prática de leitura com uma visão crítica sobre aquilo que lê, o que Freire (1987, p. 12) chama de “superação da visão ingênua”.

Em uma leitura superficial das obras do educador Paulo Freire é possível que o leitor apressado não consiga visualizar esse processo educativo, e, erroneamente, possa concluir que a educação a que o teórico se refere é a informal. De fato, não aparece a palavra didática em sua principal obra, *Pedagogia do oprimido* (1987), entretanto, aparecem as palavras práticas educativas ou práticas pedagógicas. Os autores Giovedi, Silva e Amaral (2018), professores universitários e pesquisadores de Paulo Freire, afirmam:

A falta de referências diretas de Freire ao termo Didática contribuiu para ancorar afirmações de que sua obra não se refere à educação formal. Porém, a leitura atenta de suas obras realizada no âmbito de coletivo de pesquisadores(as) e estudantes que se reúnem quinzenalmente com esta finalidade, bem como nossas próprias experiências pedagógicas em sala de aula referenciadas na perspectiva freireana, convenceram-nos de que faz todo o sentido falar em Didática Freireana que denominamos: Didática Crítico-Libertadora (GIOVEDI, SILVA e AMARAL, p. 2018).

Concordamos com as conclusões dos autores ao considerarem o processo educativo de Paulo Freire como Crítico-Libertador, assim, a partir deste momento, utilizaremos essa nomenclatura para nos referir aos processos de ensino e aprendizagem na prática da leitura mais ampla a que Paulo Freire se refere.

Ao abordar a leitura, Paulo Freire adota o processo educativo Crítico-Libertador que privilegia o diálogo no contexto da sala de aula, cujo espaço favorece aqueles que não encontraram, ao longo da sua vida, exequibilidades de terem as suas vozes ouvidas, nem de se decidir ou se posicionar. Dessa forma, a abordagem crítica-libertadora almeja que o estudante supere os processos de exclusão, por meio do ato de ler, como também a refletir, a criticar e a agir, consciente da sua capacidade de exercer o controle do seu futuro como sujeito atuante na sociedade, portanto, a acepção de leitura proposta por Freire (1967) vai para além dos códigos, o autor afirma:

Ler seriamente um texto é perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Ler / estudar é uma forma de reivindicar, de criar, de recriar, de reescrever - tarefa de sujeito e não de objeto (FREIRE, 1967, p.55).

Uma vez que as pessoas carregam consigo experiências de vida, é impossível separar a realidade da absorção de conteúdo. Por isso, no processo educativo Crítico-Libertador, as vivências dos estudantes devem ser o ponto de partida, pois concordamos com o questionamento de Freire (1987, p. 34): “Por que não estabelecer certas intimidades entre os saberes curriculares fundamentais às/aos discentes e a experiência social que elas/es têm como indivíduos”?

Assim sendo, é necessário ouvir os estudantes para entender as situações limites do grupo, para Freire (1967), é impossível que se ignore a liberdade do indivíduo e sua capacidade crítica. Nas

palavras do autor, “À leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão das massas” (FREIRE, p. 40, 1985)” com isso, acreditamos que à medida que o professor, de forma coerente, auxilia o estudante a compreender a sua realidade, o estudante se dedica ao ato de ler, procurando entrar nessa leitura que é ampla e, então, a realidade lhe é desvelada, podendo, assim, assumir uma atitude crítica.

Na perspectiva freiriana, se o estudante não interage com o objeto de conhecimento trazido para a sala de aula, a prática docente está sendo de depósito de informações. O dialogismo, para Paulo Freire, no contexto da sala de aula, se dá quando existe relação entre o contexto teórico do diálogo com o contexto concreto em que os estudantes vivem, como explicado por Freire (1981):

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizandos (FREIRE, p. 41, 1981).

Ainda que a citação acima se refira à alfabetização, o princípio da didática nela presente se aplica a qualquer outra coisa a ser ensinada, aplicando-se, inclusive, à prática da leitura literária na sala de aula. Posto isso, para Paulo Freire, a prática educativa libertadora parte do respeito pelos diferentes modos de se conceber o mundo. Sobre isso, Giovedi (2019) afirma:

Assim, uma coisa é o educador ou o pesquisador analisarem a realidade objetiva e definir os seus conteúdos a partir da sua leitura e a partir de seus referenciais projetados sobre a realidade. Outra coisa é ouvir o que as pessoas que vivem naquela realidade dizem sobre ela e debater com elas os significados que elas mesmas atribuem ao seu mundo (GIOVEDI, p. 127, 2019).

Em síntese, antes de elaborar um programa de conteúdo a serem trabalhados em sala de aula é necessário ouvir os estudantes e entender o grupo e a sua comunidade. Segundo Freire (1967, p. 07), “[...] o ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem”.

É impossível que se ignore a liberdade do indivíduo e sua capacidade crítica, portanto, essa pesquisa identifica o círculo de cultura como um bom ponto de partida para se iniciar a prática da leitura literária nas turmas de EJA, por entender que ao identificarmos as situações-limite vividas pelo coletivo nos é possível propor aos estudantes uma prática de leitura em que o texto literário atenda às expectativas dos estudantes.

Portanto, coerente com o processo educativo crítico-libertador, o círculo de cultura idealizado por Freire (1967) identifica as situações-limite, que são aquelas que trazem em si o impedimento do desenvolvimento da dignidade humana coletiva e individual. Ou seja, são as situações críticas que as pessoas estão vivendo, ou, ainda, a realidade concreta do sujeito, logo, são elas que devem nortear as ações do percurso pedagógico, pois, conforme Freire (1992),

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 1992, p. 70).

Desse modo, em Freire (1992), compreendemos que o trabalho com os círculos vai para além da pura transmissão do conhecimento sistematizado. Distanciando-nos, assim, das práticas tradicionais de ensino pouco relevantes para pessoas cujas vidas já são marcadas pela dificuldade de acesso e pela falta de recursos próprios, priorizando o diálogo, a realidade concreta é

a mediadora durante o processo. Pois, a partir da identificação dessa realidade concreta, ela deve orientar a escolha dos “temas significativos” no trabalho de seleção do que será ensinado. Com isso, são os conteúdos que servem aos sujeitos, professor e estudantes, entendidos, antes de tudo, como sujeitos coletivos.

Isso posto, a leitura, para Paulo Freire, é mais ampla, vai para além das palavras, ela é constituída da interpretação do mundo, da conscientização sobre a realidade concreta, da postura crítica desse leitor e da sua ação transformadora dentro da realidade que o cerca. Por essa razão, a prática da leitura literária na sala de aula da EJA precisa partir das situações-limite dos estudantes e das comunidades a que pertencem.

Entendemos, portanto, que a promoção do círculo de cultura para identificá-las é primordial, assim é possível uma prática de leitura literária significativa para esse estudante, de forma que ao participar do círculo de leitura ele se sente mais à vontade para participar dos diálogos propostos. Para darmos prosseguimento à compreensão do círculo de leitura, no próximo ponto abordaremos sobre ele e suas potencialidades de trabalho, na sala de aula, com o texto literário.

LEITURA LITERÁRIA: CÍRCULO DE LEITURA NO CONTEXTO DA EJA

Uma vez que o estudante da EJA tem o direito à leitura literária e que a escola tem a responsabilidade de não apenas oferecer o acesso aos livros, mas também de formar o leitor, entendemos que para adotar o texto literário a ser trabalhado em sala de aula, antes de tudo, precisa de atenção para não o esvaziar da estética e da arte presente na obra. Assim, a literatura literária, deve ser vista, principalmente, na perspectiva da recepção estética de Candido (2011), em que não se deve reduzir a arte literária da obra com o fim de atingir os objetivos escolares, o teórico adverte:

O primeiro cuidado em nossos dias é, portanto, delimitar os campos e fazer sentir que a sociologia não passa, neste caso, de disciplina auxiliar; não pretende explicar o fenômeno literário ou artístico, mas apenas esclarecer alguns dos seus aspectos. Em relação o grande número de fatos dessa natureza, a análise sociológica é ineficaz, e só desorientaria a interpretação; quanto a outros, pode ser considerada útil; para um terceiro grupo, finalmente, é indispensável. Dele nos ocuparemos (CANDIDO, 1973, p. 270).

Partindo do princípio de que um texto pode ser estímulo para outras experiências de leitura, podemos, então, tornar a literatura uma presença viva na sala de aula, transformando-a numa prática significativa. De acordo com Cândido (2004):

Uma das coisas mais importantes da ficção literária é a possibilidade de poder “dar voz”, de mostrar em pé de igualdade os indivíduos de todas as classes e grupos, permitindo aos excluídos exprimirem o teor da sua humanidade que de outro modo não poderia ser verificada (CÂNDIDO, p.11 2004).

Assim, o estudante da EJA carregado de palavras forjadas em sua jornada de vida, ao entrar em diálogo com o texto literário, deve percebê-lo como um texto autônomo e independente da realidade dos fatos que lhe deram origem. Desse modo, mesmo que os estudantes se identifiquem com a obra devido ao contexto de produção, naturais e explicados pela história e pela ciência, devem vê-la esteticamente no contexto da forma (CANDIDO, 1973). Desse modo, podem encontrar no enunciado do autor, que é composto por palavras carregadas de valor e que refletem o contexto do autor, sentidos outros que extrapolam os limites linguísticos, desestabilizando as provisórias interpretações feitas (BAKHTIN, 2018).

Desse modo, a leitura do texto literário traz para a prática, em sala de aula, a humanidade, e essa deve tomar, conforme o pensamento de Candido (2004), o centro da cena e deve envolver o leitor. No caso do estudante da EJA, que é invisibilizado pelo

sistema e excluído da sociedade, é dado a ele, por meio do texto literário, as condições de chegar à produção de sentido dos textos, possibilitando assim a materialização da humanidade sob a forma de diálogo, assim, o estudante pode formular a sua contrapalavra, ao mesmo tempo em que exercita a sua autonomia ao se pronunciar no grupo, ao que Geraldi (2002) afirma:

[...] a idéia que gostaria de trazer aqui é a de pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz (GERALDI, p. 3, 2002).

De acordo com Geraldi (2002), quando o leitor, que é um ser inacabado, conforme Bakhtin e Freire propõem, ao buscar os sentidos no texto literário não o faz apenas pelas pistas linguísticas, mas também por meio de suas experiências e vivências, como ser humano que é. Portanto, esse processo se materializa de forma instável (BAKHTIN, 2018), uma vez que a palavra é carregada de significados, os enunciados se constituem histórica e socialmente. Desta feita, ao preservar a estética do texto literário, a fruição ocorre ao mesmo tempo em que a humanidade, entre texto e leitor, se concretiza (CANDIDO, 2004).

Nesse aspecto, Geraldi (2002) conceitua a leitura a partir do enfrentamento entre a estabilidade e instabilidade dos sentidos da leitura. Para o autor, ao atribuir um sentido ao texto, o leitor constrói uma estabilidade, entretanto, esta pode, a qualquer momento, ser desconstruída. Então, segundo o autor, é a partir desse fluxo, o leitor pode, quanto à estabilidade construída por ele, “[...] confessá-la ao Outro como uma posição provisória que permite propor a hipótese” (GERALDI, p. 4, 2002).

Assim, a expressão das múltiplas vozes sociais, nos textos literários, que solicitam respostas todo o tempo, uma vez que a palavra contextualizada não conhece o acabamento, o estudante pode, por meio das interações, na turma, organizar-se e recompor

a sua subjetividade a partir da leitura, escuta e compartilhamento no grupo.

A construção das novas contrapalavras, nesse ambiente, resultante do incessante processo formador do que o sujeito é, se dá por meio da palavra alheia, o que nesse caso, a palavra alheia é o texto literário, passa a ser do estudante-leitor que enriqueceu a origem dela, ao que Bakhtin (2018) afirma:

O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências - o assim chamado fundo de apercepção - são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido (BAKHTIN, p. 254, 2018).

À vista disso, vemos a importância de estabelecer momentos nas aulas da EJA para se estabelecer conversas sobre o texto literário lido, não só para exercitar a prática, dar visibilidade à leitura na escola, mas também para oportunizar ao estudante a criação de hipóteses sobre o texto. Para que isso ocorra entendemos que o círculo de leitura, a partir das reflexões de Bajour (2017), é uma estratégia que oportuniza ao estudante da EJA experimentar a prática da leitura na sala de aula, além disso, o círculo de leitura dialoga com a concepção bakhtiniana dialógica, como também, a concepção da leitura de Paulo Freire.

O círculo de leitura para Bajour (2017) constitui um ambiente acolhedor e confortável, onde as conversas sobre os livros que lemos fazem parte do ato da leitura. Para a autora, durante o diálogo das leituras realizadas, também é um momento em que relemos o texto, sendo assim é possível, por meio do círculo de leitura, permitir aos adolescentes, jovens e adultos compreenderem os sons de suas interpretações e as possibilidades de sentido do texto literário. Diante disso, a autora ressalta:

Pôr para fora, para os outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que

evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam (BAJOUR, 2017. p. 25).

Esse ato de “pôr para fora”, mencionado pela autora, oportunizado dentro do espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos, é uma forma de falar as suas hipóteses atribuídas ao sentido do texto literário, assim, à medida que exercitam a crítica, a reflexão e a conscientização de suas realidades concretas, ele se dá conta dos grupos opressores da sociedade e a realidade passa a ser desvelada para eles.

Entendemos que o círculo de leitura pode contribuir para o desvelamento das causas opressoras da comunidade e como podem superá-la, vindo a inserirem-se na luta pela mudança social. Ao que Freire (1987) afirmava que a Educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo.

Desse modo, a leitura para Bajour (2017) seria uma espécie de refúgio, uma maneira de resistir à invisibilidade dos estudantes, segundo Bajour (2017, p. 20) “[...] em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra.” Ao recuperar o seu direito de fala, por meio das vozes que reverberam no texto literário, o estudante entende que por meio dela, a fala, é possível reagir à alienação a que constantemente são submetidos.

Portanto, o diálogo e a escuta do texto literário, além de aproximarem os estudantes da literatura, também retornam a palavra ao estudante, sujeito de seu dizer, e visa romper com a prática do silenciamento dos discentes, tão típica do ensino tradicional. A democratização da fala, no círculo de leitura, é uma característica própria dessa prática, garantindo a participação dos estudantes, Petit (2009) relata esse fenômeno, principalmente, em sua experiência com círculo de leitura em Aragão, na Espanha:

Entre os participantes, é recorrente o elogio de um dispositivo que permite tomar a palavra, ser ouvido(a), respeitado(a), não temer

expressar opiniões diferentes, contrárias. Muitos se referem a uma confiança em si mesmo maior e mencionam com frequência o orgulho de pertencer a um grupo hoje reconhecido internacionalmente (Leer Juntos ganhou prêmios, universidades se interessam por ele), de ter se apropriado de textos de qualidade, de ter recebido escritores. Autoestima que recai sobre a vila em seu conjunto (PETIT, p. 65, 2009).

É, portanto, através da palavra compartilhada que os sentidos vão sendo construídos coletivamente. Da mesma forma, dá-se um caminho para a formação do leitor. Sobre isso Carvalho (2018) afirma que a leitura vai se configurando como elemento de construção e reconstrução da realidade no diálogo. Concordamos com a autora no entendimento de que:

[...] as práticas de leitura na sala de aula poderão fomentar debates que provoquem os leitores em formação à percepção do discurso literário como uma produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao posicionamento crítico diante das questões apresentadas na edificação do texto ficcional (CARVALHO, 2018, p. 87).

Sendo, portanto, a escola um espaço responsável pela formação de leitores, entendemos, assim como Cosson (2021), que é nela que o letramento se concretiza. Para o autor, a principal característica do ato de ler “[...] é que ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura” (COSSON, p. 19, 2021). Isso, então, segundo o autor, demanda um processo educativo específico pelo qual a mera prática de leitura dos textos literários não consegue sozinha efetivar, o que autor apresenta:

Uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais (COSSON, 2021, p. 9).

De acordo com Cosson (2021, p. 14), ler “[...] é entrar em uma conversa que envolve pelo menos quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto.” Portanto, essa conversa com o passado se dá entre leitor e um autor mediado pelo texto em um tempo e espaço específicos.

Para o encontro com os leitores, o primeiro passo está na seleção dos textos escolhidos. Segundo Bajour (2017, p. 52), devem ser escolhidos “[...] textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas e silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações”.

Dessa forma, o círculo de leitura deve ser organizado, desde a escolha da obra a ser lida até os momentos dos encontros, tendo claro o objetivo de promover o diálogo entre os participantes do grupo, o texto e o próprio momento de compartilhamento. Quanto aos procedimentos realizados durante o diálogo com o texto e com os pares, Bajour (2017) afirma:

Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos. Quando o professor recorre ao próprio texto para que seja ele a responder às novas perguntas ou, mesmo que as deixe em aberto, estará indicando aos leitores o caminho para que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e as ilustrações dizem ou calam (BAJOUR, 2017. p. 68).

Assim, a organização das ações da prática de leitura na escola proposta por Cosson (2021), ao que ele denomina sequência básica, dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação permitem uma gradação das ações necessárias para o envolvimento dos estudantes na prática da leitura literária.

Já a estrutura dos círculos de leitura de cada encontro proposta por Bajour (2017) pareceu-nos adequada para a formação de leitores na EJA. A autora prioriza uma metodologia

de círculo de leitura em que haja acolhimento, compartilhamento e solidariedade entre os pares, entendemos, portanto, que para os estudantes da EJA, essa prática cria um ambiente profícuo para a prática da leitura compartilhada, sobretudo, a democratização da fala entre os participantes.

Assim, considerando os princípios elencados, compreendemos que nosso grande desafio, como docentes, é oferecer aos estudantes da EJA, em seus variados percursos e especificidades, e de modo diferenciado e sem restrição de acesso ao conhecimento o direito à aprendizagem e à experiência estética da Literatura. Ao encontro do exposto, depois de apresentar as concepções de leitura norteadoras da pesquisa, na próxima seção, abordaremos especificamente os conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade que permeiam as ações de leitura e compartilhamento da obra literária.

A LEITURA NA EJA À LUZ DA TEORIA BAKHTINIANA

[...] o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc.

(Mikhail Bakhtin, *Estética da criação verbal*)

Nesta seção, discutimos conceitos teóricos da arquitetônica do pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin e seu Círculo especificamente, as noções de dialogia e de alteridade, pois entendemos que eles nos são importantes para compreender as relações dos estudantes da EJA com as aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, com a leitura literária, eles podem, também, orientar o nosso trabalho docente, principalmente, no que tange à leitura na escola, a fim de que ela seja significativa, prazerosa, expressiva e conseqüentemente crítica, não a crítica pela crítica, mas a que move mudanças no sujeito, como discutido na seção anterior.

Para que a leitura ultrapasse a decodificação ou a verificação das partes que compõem uma narrativa - tais como personagens, tempo, espaço - ela precisa perpassar por interpretações que façam sentido para o leitor, ela precisa tocá-lo em suas emoções e mente. Pois a leitura é um ato dialógico, ao assumir uma postura de produtor de sentidos e não apenas de um reconhecedor dos sentidos do texto, o leitor reage ao que o outro disse.

Uma vez estabelecido o diálogo na leitura, entre texto e leitor, de acordo com Bakhtin (2018), é o momento em que ocorre a formulação da contrapalavra. Assim, tanto a decodificação como a identificação das partes de uma narrativa, por exemplo, são inferências superficiais, por isso se faz necessário avançar para além dos aspectos linguísticos do texto literário para poder ouvir as múltiplas vozes sociais que estão esperando por respostas. Já

que a palavra na composição do texto é inacabada, da arquitetônica bakhtiniana focalizamos os conceitos de dialogia e alteridade para fundamentar a nossa pesquisa, destacando que as categorias conceituais bakhtinianas se interligam e estão em constante diálogo.

Antes, contudo, apresentaremos uma síntese biográfica de Bakhtin, entendemos que a sua vida pessoal auxilia no entendimento dos processos dos pensamentos dele, uma vez que esses processos foram desenvolvidos a partir das discussões no ciclo intelectual do qual ele era membro.

PANORAMA BIOGRÁFICO DE MIKHAIL BAKHTIN

Este breve panorama biográfico sobre o filósofo Mikhail Bakhtin, escrito a partir de Fiorin (2011), concentra-se nas décadas de trinta e de cinquenta do último século, vale ressaltar que essas ideias chegaram à Europa e à América só depois de 1970. A sua trajetória pessoal muito se reflete em sua produção teórica. Mikhail Mikhailovich Bakhtin, filósofo nascido na Rússia, em 1895 em Orel, Moscou e morreu em 1975, na capital da Rússia.

Por volta de 1913, em Petrogrado, Bakhtin passou a frequentar os círculos intelectuais, o que foi fundamental para o desenvolvimento de sua filosofia. Ele foi influenciado nessa época pelo pensamento de Kierkegaard e de Fadei F. Zielinsk, professor e expoente do período “Helenismo do Terceiro Renascimento”, na qual se pretendia um retorno radical aos estudos helenísticos, mas sem o catolicismo.

Em Nevel, Bakhtin foi professor do colegial ao mesmo tempo em que participava do círculo de intelectuais que eram empenhados no projeto de “ilustração das massas” e na criação da Escola de Filosofia de Nevel. Porém, o círculo de Nevel fechou, abrindo outros em várias cidades, a partir dos quais, outras pessoas passaram a ser membros, os participantes eram de diversas áreas do conhecimento.

Filósofos, poetas, cientistas, críticos de arte e literatura, escritores e músicos, portanto, se encontravam para discutir temas importantes para as ciências sociais. Esses participantes dos círculos entendiam que a linguagem não deveria ser estudada apenas pela Linguística, por se tratar de uma realidade própria do ser humano, devendo, por isso, outras áreas se envolverem nos estudos dela, afinal para Bakhtin (2018, p. 98) “[...] toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”.

Esse movimento do círculo já se constituía em fundamentos para o conceito bakhtiniano, o dialogismo, dada a riqueza das questões ali discutidas. Por outro lado, isso também representou uma dificuldade para se atribuir a autoria das ideias nele produzidas, e mais tarde das obras, uma vez que elas eram resultado de um coletivo.

Com a repressão do governo russo, as reuniões dos círculos pararam e Bakhtin foi exilado por 15 anos, acusado de formar grupos para promover debates considerados suspeitos. No período de exílio, de 1930 a 1945, ele produziu duas obras: *Cultura popular na idade Média e no Renascimento no contexto de François Rabelais* e *Questões de Literatura e de Estética*. Depois do exílio, em Saransk, Bakhtin assumiu o Departamento de Literatura Geral. Ele voltou a dedicar-se à escrita novamente depois que se aposentou, mas sem concluir os seus escritos ao falecer em 1975.

DIALOGIA: AS POSSIBILIDADES DE SENTIDOS DA PALAVRA

Para Bakhtin (2018) a história não se desassocia da experiência, história e experiência são dois lados da mesma moeda do sentido do dizer. Por essa razão, a enunciação é o ponto central na teoria linguística bakhtiniana, para o estudioso russo

[...] a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode

ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (BAKHTIN, 2018, p. 252).

Portanto o interlocutor, na leitura, é concreto, uma vez que ela se concretiza no leitor não pelos aspectos linguísticos, mas por meio das vozes sociais existentes no texto que buscam o acabamento, segundo o teórico

Não existe a primeira nem a última palavra e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, fruto do diálogo (BAKHTIN, 1992, p. 410).

Desse modo, há o inacabamento dos sentidos das palavras do texto aguardando sentido entre autor e leitor. Conforme a teoria bakhtiniana da enunciação, a palavra se realiza dentro de um contexto socioideológico, cujos envolvidos da ação são produtores de uma réplica do diálogo, que é produzido socialmente, ao que Bakhtin (2018, p. 254) afirma: “[...] O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores [...]”. Logo, nesse aspecto, pelo discurso perpassam a dialogia e a polifonia, pois há uma apropriação, por parte dos falantes (no nosso caso, leitores), de outros enunciados já social e historicamente construídos. Essa pesquisa, para efeitos de otimização, faz o recorte, dessa parte da teoria, enfatizando a dialogia.

Nesse sentido, na nossa pesquisa, partimos da contínua constituição da linguagem, sendo os atores: o locutor e o interlocutor, esses sujeitos históricos fazem parte da constituição enunciativa, em um espaço e tempo, logo tornando-se uma atividade discursiva concreta, afinal a linguagem e a interação caminham juntas, ao que Brait (2011) afirma sobre o dialogismo

[...] o dialogismo [igualmente] diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem (BRAIT, 2011, p. 95).

Ademais, Brait (2011) chama a atenção ao fato de que a língua está estritamente ligada ao que já foi dito e ao que será dito, conferindo-lhe a característica essencial desse movimento: a dialogia. “[...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (BRAIT, 2011, p. 95). Então para se estabelecer e dirigir-se ao outro é necessário compreender que é esse outro e o espaço e o tempo em que ocupa, só assim o enunciado fará sentido.

Enfatizamos, nesse aspecto, que para Bakhtin (2017), na literatura, o contexto criado torna-se concreto historicamente por meio da estética, é esse plano, portanto, virtual, ao ser sustentado pela arte, que desvela os contextos da realidade, ligando autor, texto e leitor. Isso nos parece viável na aplicação das estratégias de leitura na sala de aula.

Para além do outro, vale reforçar que todo enunciado concreto e toda manifestação contextualizada da linguagem verbal (ou escrita) constituem um “ato responsivo”. Neste aspecto, Faraco (2010, p.155) afirma: “[...] o outro (que não é simplesmente outra pessoa, mas uma pessoa diferente, um outro centro axiológico) baliza o meu agir responsável”. Assim como quem fala ou escreve é responsável pela interação da comunicação ao buscar o contexto do outro, quem ouve ou lê tem a responsabilidade de buscar o sentido dessas palavras ditas ou escritas, pois a palavra concreta seja na escrita ou na fala ela é multifacetada e traz consigo diversos sentidos.

Por essa razão, o autor quando produz o seu texto não usa necessariamente as palavras, aquelas como estão nos dicionários,

ele escreve ideias e espera que o leitor possa compreendê-las, mas sempre na intencionalidade de comunicar as suas ideias. Faraco (2012) afirma que

Bakhtin exemplifica a correlação forma-arquitetônica, forma-composicional, dizendo que o autor criado poderá ordenar o conteúdo por diversas perspectivas: um olhar trágico, cômico, lírico, satírico, heroicizante etc. E buscará a forma composicional (romance, conto, poema narrativo, drama etc.) mais adequada à respectiva forma arquitetônica. E, ao dar forma ao conjunto, deverá conquistar a linguagem, ou seja, se apropriará dela não como língua em si (como mera gramática, como mero suporte técnico), mas por suas significações axiológicas enquanto enunciado concreto (FARACO, 2012, p. 106).

A interpretação, então, nesse aspecto, depende da compreensão histórica e cultural dos sujeitos, assim como a resposta à reposta ao contraditório depende dos seus valores.

Assim, é da responsabilidade do leitor a escolha das estratégias de compreensão do texto, sem, contudo, fugir das escolhas do autor quando organizou a sua obra. Essa construção dialógica entre produtor e receptor, garante o sentido do texto literário, por essa razão a interação da obra com o leitor está no enunciado ao mesmo tempo em que certo combinado se estabelece entre autor e leitor. O autor ao escrever segue a sistematização da escrita e o leitor seguirá os sinais e as pistas no texto para construir os sentidos.

De certo que é nesse aspecto que consiste o trabalho com os estudantes, ensiná-los a identificarem as pistas que existem no texto e que os auxiliam em sua compreensão, por exemplo. Sendo os estudantes da EJA mais maduros, poderão explorar os seus conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas, pois são essas experiências que produziram os seus valores e serão elas que balizarão as suas escolhas no momento das leituras e discussões nos círculos de leitura. O desvelamento da realidade concreta também se configura a partir da própria linguagem, e esse conduz

o sujeito a posturas mais atuantes em sua comunidade, buscando mudanças para si e para o seu coletivo, sobre isso o autor afirma

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de mudanças sociais (BAKHTIN, 2010, p.41).

À medida que o estudante entende o que está lendo, melhor compreende a sua realidade e busca transformá-la, entendemos que é nesse ponto que reside a leitura crítica, na capacidade de ler, conscientizar-se das mudanças necessárias para transformar a realidade.

A dialogia, como resultado, está no centro das reflexões de Bakhtin, razão pela qual é a linguística que primeiro assimila a arquitetônica de suas formulações. Para o teórico, nas relações sociais e históricas está o sujeito e é a língua o fato social definido pela relação do “Eu” e o “Outro”, ou seja, ela pertence ao coletivo. Por essa razão, não há originalidade no enunciado, nem é possível encontrar o primeiro enunciado. Ele atravessa situações comunicativas diversas, de forma que o discurso é constituído do discurso de outra pessoa. O discurso, então, é atravessado por crenças e ideologias alheias:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são;

com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 1981a, p. 169).

Destarte, no recorte em que fazemos na teoria bakhtiniana, a nossa pesquisa, quanto à análise externa da comunicação se sustenta a partir da metalinguística, já as relações internas ficam por conta das relações dialógicas. Afinal, nessa teoria, o diálogo é visto como fenômeno extralinguístico, sobre isso Brait (2006) esclarece:

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá, como se pode observar nessa proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas, herdando da linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva assim como a dos sujeitos aí instalados. A partir do diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado se sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2006, p. 58).

Por essa razão, as concepções dialogia e alteridade fundamentam este trabalho, por envolver os estudantes, por meio da leitura literária, no processo de desvelamento da realidade injusta, excludente, precária e desigual é o caminho para construir uma sociedade melhor, nisso consiste a leitura crítica que Freire (1987) propõe. A seguir trataremos da alteridade e a sua presença nas articulações estabelecidas na sala de aula durante os círculos de leitura.

ALTERIDADE: PRINCÍPIO DA INCLUSÃO

Como vimos anteriormente, a linguagem não pode ser separada da vida, assim nos fundamentamos em Bakhtin para as

questões da língua, da linguagem e da leitura, uma vez que ele dialoga com o processo educativo Crítico-Libertador de Freire (1987). Pois, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Sendo a palavra carregada de valores constituídos social e culturalmente, conforme a teoria bakhtiniana, ela, então, constitui-se no elo entre os sujeitos interlocutores. Essa interação entre o falante (locutor) e o ouvinte (interlocutor), portanto, se dá por meio dos signos linguísticos. Nesse aspecto, essa proposta de intervenção, reconhece o estudante, antes de qualquer coisa, como outro, como sujeito interlocutivo - capaz de interação, o que Bakhtin afirma:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2018, p.373).

Essa dinâmica em que a nossa palavra se constitui também da palavra alheia e da nossa forma de pensar, falar, agir e ser no mundo é fruto da ideologia que nos constitui enquanto sujeitos sociais. Assim, a partir da alteridade entendemos que a leitura literária em sala de aula propõe aos estudantes um encontro com as personagens, promovendo um ambiente de reconhecimento do outro como legitimamente outro, diferente de si, sujeitos que possuem histórias, culturas, posicionamentos, princípios e valores. Esse reconhecimento do outro é o que nos move a ouvi-lo. Sem o reconhecimento desse outro como alguém diferente de mim, não pode haver diálogo. Conforme Brait (2012), a palavra sempre é considerada em seu contexto vivo e a literatura é a “[...]”

instância privilegiada para a captação e representação do dialogismo, da polifonia, da tensão de vozes que, na fronteira entre Eu/Outro, constituem sujeito e linguagem num universo de valores” (BRAIT, 2012, p. 65).

A gênese do conceito bakhtiniano de alteridade está em que o “Eu” para existir depende do Outro, o “Eu” não existe individualmente, como razão de existência para o Outro. Todo enunciado, então, é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo em que para Bakhtin:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. Elas introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 1981, p.314).

Nessa concepção, partimos da alteridade que institui o reconhecimento do outro como legítimo interlocutor para a experiência de sair do lugar de saber mais sobre outros mundos, outras realidades para a possibilidade de abrir-se ao encontro com o outro, ter acesso à experiência que é do outro e assim poder reconhecer-se nela. Perspectiva que nos faz esperar que os estudantes da EJA possam, nos círculos de leitura, aprender a compartilhar concepções, conhecimentos, experiências e que por meio da leitura literária possam enxergar as vozes reverberadas, conforme Bakhtin (2003):

Algo que deveria ser socialmente desejável por todos nós, mostrando que todos nós deveríamos ser polifônicos, e isto incluiria uma postura política de aceitar todas as vozes como vozes equivalentes e, conseqüentemente, “renunciar aos nossos hábitos monológicos”, considerando que ‘à categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo e

acabamento que “nega a existência da outra consciência isônoma e responsiva, de outro eu (tu) isônomo” (BAKHTIN, 2003, p. 348).

A todo instante, nessa pesquisa, lidamos com o paradoxal, por exemplo, para dar sentido à existência individual é necessário o Outro, entretanto, lidamos muito fortemente com a exclusão social, que é resultado do abandono, da desvalorização desse Outro. Talvez seja nesse ponto a antítese mais difícil de alcançar, contudo, não impossível, é por essa razão que acreditamos no trabalho que dialoga com a alteridade. O resgate do Outro nas relações, sem dúvida alguma, é uma maneira de lutar por igualdade social.

A Educação pode trilhar esse caminho, por acreditar nisso é que buscamos nos conceitos de Bakhtin que apontam para a possibilidade de uma educação que transforma por meio do pensamento crítico, a fundamentação teórica. Entendemos que os diálogos, a partir da literatura, podem contribuir para posturas educacionais mais inclusivas e com aulas mais democráticas, dessa forma o estudante da EJA pode ampliar os seus conhecimentos para além do código da escrita. Ele pode soltar a sua voz, dizer o que pensa com segurança, resgatar a sua autoestima, pois a leitura literária e os momentos de debate sobre ela, dentre outras coisas, auxiliam na significação da realidade concreta.

Dessa forma, entendemos que a prática da leitura literária pode ser prazerosa, apesar de desafiadora por todos os motivos aqui já apresentados e outros que, por certo, aparecem em cada execução. Quando o estudante percebe que o mundo que o cerca está interligado, ele percebe uma cadeia interligada pelo discurso formando por uma rede dialógica, ele percebe que não há enunciado único ou original, a enunciação não é adâmica, mas ela se constitui de um *continuum*, e é o mundo exterior que constitui discursivamente a realidade humana do “eu”, ou seja, é a palavra do outro. Para Bakhtin:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2003, p. 319).

A alteridade, portanto, para Bakhtin, é um processo dialógico que tem como elemento comum o discurso. Os sujeitos são constituídos social e historicamente a partir de outros discursos existentes e que circulam na sociedade e na cultura. Dessa forma, durante os círculos de leitura, por meio da alteridade, a realidade, que cerca esses estudantes, pode ser desvelada.

Logo, podemos verificar que, para Bakhtin (2018), as relações sociais, mediadas pela linguagem determinam a consciência humana, ou seja, o outro exerce papel importante nos pensamentos do “eu”, e no homem que se constitui pela (e na) alteridade.

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (BAKHTIN, 1981, p. 287).

Por outro lado, é possível se fazer avaliação das nossas práticas sociais e dos outros, o que possibilita, sendo possível, para além da compreensão das circunstâncias, a reconstrução das identidades. Entendemos que diante do desvelamento da realidade concreta dos estudantes da EJA por meio da leitura literária é possível a eles modificar a si e a sua comunidade. Sobre isso, Freire (2001) afirma:

Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la,

sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. Daí que a educação popular, praticando-se num tempo-espço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do sonho (FREIRE, 2001, p. 17).

Em virtude das possibilidades de mudanças não apenas do sujeito (BAKHTIN, 2018), mas também da comunidade mediante a superação do contraditório revelado tanto na realidade que cerca o sujeito (FREIRE, 1987; 2001) como a visão do “Eu” a partir do “outro”, utilizamos do diálogo entre esses teóricos, considerando que a literatura é uma ponte instrumento de humanidade (CANDIDO 2012) na construção da identidade do sujeito, podendo, então, ser utilizada para o ensino da leitura na escola.

AS INVISÍVEIS CRIATURAS DA CIDADE NOS CONTOS DE RUBEM FONSECA

“... escrevo sobre o que sei e conheço: a cidade.
Meus valores são urbanos”.

(Rubem Fonseca, *Feliz ano novo*)

Optamos pelo gênero discursivo conto para esta pesquisa por compartilhar da opinião de Candido (1989, p. 210) quando afirma que “[...] o conto representa o melhor da ficção brasileira” afirmando ainda que “Rubem Fonseca é o grande mestre do conto”. O escritor inovou a narrativa brasileira na década de 60, trazendo as técnicas renovadoras pela penetração no real. Logo, pareceu-nos oportuna a seleção deste contista para compor o corpus da pesquisa.

Os contos desse escritor, portanto, serão suficientes, nesta pesquisa, para investigar e compreender junto aos estudantes do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, as relações estabelecidas na busca dos sentidos da leitura literária a partir do diálogo com os seus escritos. Sendo a verossimilhança uma das principais características da literatura fonsequeana, buscamos na exposição das desigualdades sociais brasileiras e do caos da humanidade em sua forma mais grotesca nos aproximar da realidade atual.

Por conseguinte, por esses contos representarem de forma contundente e questionadora a realidade em que a sociedade vive e por apresentar elementos estilísticos e semânticos em sua edificação, eles possuem uma leitura acessível, tendo em vista a verossimilhança que possibilita a construção da reflexão e a criticidade dos estudantes. Dessa forma, nesta seção trataremos da literatura do autor, os temas abordados nos círculos e a organização dos contos pela aproximação temática.

RUBEM FONSECA E A SUA PRODUÇÃO LITERÁRIA

José Rubem Fonseca, mineiro, nascido em 11 de maio de 1925, na cidade de Juiz de Fora, faleceu em 15 de abril de 2020, no Rio de Janeiro. Formado em ciências jurídicas e sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1952 iniciou o seu trabalho como comissário, função que lhe deu inspiração para a maioria das suas personagens mais marcantes.

As questões centrais presentes na literatura de Rubem Fonseca são a retratação da cidade e seus principais problemas sociais, bem como os conflitos do meio urbano. Sobre essa literatura diz Padilha (2007):

Suas obras alcançam o prodígio de circular, com êxito, simultaneamente, em polos antagônicos: possui excelente aceitação junto ao grande público não especializado e, ao mesmo tempo, tem o mérito de inspirar estudos, debates e discussões no território restrito do universo acadêmico, confirmando a legitimidade de largo alcance obtida pelos seus livros e corroborada ainda pela crítica. [...] a condensação de elementos igualmente díspares, oriundos tanto da cultura de massa como da cultura erudita, numa reordenação não dicotômica que põe em xeque as fronteiras mesmas desses extratos (PADILHA, 2007, p. 13).

Essas características imprimem dinamismo, ação e expressividade veloz à Literatura daquela época. Já em suas primeiras obras: *Os prisioneiros*, seguida por *A Coleira do Cão* (1965) e *Lúcia McCartney* (1969), os personagens apresentam essas marcas, nos conturbados anos do golpe militar no Brasil.

Em 1975, na obra *Feliz Ano Novo* os personagens fonssequianos são marginais que refletem a violência da década de 70. Nesse livro, a violência aparece como a saída para as carências e as necessidades das personagens, expondo as mazelas do país por suas práticas excludentes e as suas diferenças sociais gritantes. As instituições da censura sob o argumento de manter a ordem, a moral e os bons costumes, em 1976, proíbem a obra de circular,

segundo essas instituições os jovens estariam livres dos maus exemplos que aparecem no livro, que só volta a circular em 1989, quando é relançado.

Essa característica literária permanece em suas obras seguintes. As demais obras são: *O Caso Morel* (1973), romance; *O Homem de Fevereiro ou Março* (1973), antologia; *A Grande Arte* (1983), romance; *Vastas Emoções e Pensamentos Imperfeitos* (1988), romance; *Agosto* (1990), romance; *Romance Negro e Outras Histórias* (1992), contos; *O Selvagem da Ópera* (1994), romance; *O Buraco na Parede* (1995), contos; *História de Amor* (1997), contos; *A Confraria dos Espadas* (1998), contos; *O Doente Molière* (2000), romance; *Pequenas Criaturas* (2002), contos; *Ela e Outras Mulheres* (2006), contos e *Axilas e Outras Histórias Indecorosas* (2011), contos.

Como contista, romancista, ensaísta e roteirista, o escritor mantém um estilo, predominantemente, direto e seco em suas obras, retratando a violência no contexto urbano onde seus personagens, marginais, assassinos, prostitutas, miseráveis e autoridades da lei circulam, inseridos em uma sociedade repressora e complexa, sem maquiar em seus escritos.

Rubem Fonseca, portanto, estreia na Literatura no início da Ditadura Militar, em um contexto social brasileiro que se traduzia em violência, sua escrita, então, se propõe a mostrar a verdade absoluta sobre as mazelas da quais muitos preferiam não mencionar. Dessa forma, a verossimilhança significativa nos seus escritos soa como uma forma de transgredir e desafiar as estruturas sociais. Nesse aspecto, Candido (1995) afirma:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas, um livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco (CANDIDO, 1995, p. 243).

Outrossim, Rubem Fonseca conseguiu enxergar as maiores tragédias humanas nos excluídos e marginalizados que chegavam constantemente à delegacia de polícia onde trabalhava,

configurando assim, os temas mais frequentes em seus contos. Com essa abordagem excepcional da realidade, o escritor apresenta o processo desenfreado da urbanização do país e as suas mais diversas consequências. Sobretudo, as relações sociais que surgiam com ela, trazendo sempre à tona a desigualdade social e econômica, algozes de um povo marcado pela violência. Candido (1989) ainda ressalta sobre a literatura fonsequiana:

Ele também agride o leitor pela violência, não apenas dos temas, mas dos recursos técnicos fundindo ser e ato na eficácia de uma fala magistral em primeira pessoa, propondo soluções alternativas na sequência da narração, avançando as fronteiras da literatura no rumo duma espécie de notícia crua da vida (CANDIDO, 1989, p. 255).

Como resultado, a própria barbárie social, como marca da condição humana dos personagens de Rubem Fonseca, lança foco para os invisibilizados da sociedade. Por outro lado, na representação da cidade como se fosse uma grande arena de barbárie de marginalizados em luta constante, há habitantes que não são minorizados, são pessoas das classes sociais privilegiadas com suas neuroses. Dessa forma, o escritor cria personagens que são médicos, executivos, delegados investigadores escrevem oprimindo os excluídos.

A essa narrativa e à linguagem fonsequiana, cujas temáticas são realistas e sem maquiagem, foram consideradas pelo crítico e teórico literário Alfredo Bosi (1997) como uma literatura brutalista:

A sociedade brasileira é, a um só tempo sofisticada e bárbara. Imagem do caos e da agonia de valores que a tecnocracia produz num país de terceiro Mundo é a narrativa brutalista de Rubem Fonseca que arranca sua fala direta e indiretamente das experiências da burguesia carioca (BOSI, 1997, p. 17).

Todavia, assim como Figueredo (2003), concebemos a importância da complexidade das temáticas levantadas em suas obras ficcionais, pois entendemos que elas são as marcas da vida

cotidiana contemporânea e são também relevantes para refletir sobre a realidade dos habitantes das grandes metrópoles. Além disso, assim como Cândido (1995) entendemos que nas obras de Rubem Fonseca, as vozes das classes sociais são representadas por meio da linguagem, fato que nos levou a reconhecer a alteridade necessária para despertar importantes debates entre os estudantes da EJA.

A escolha desse escritor se justifica por sua contemporaneidade, pela forma de tratar o cotidiano dos excluídos da sociedade, pela maneira com que ele apresenta os espaços da cidade e, por fim, não menos importante, pelos contextos conflituosos de suas obras.

Com a finalidade de trabalharmos a produção de sentido na leitura buscamos selecionar no livro *Contos Reunidos de Rubem Fonseca* (2004), os contos que compõem o corpus utilizado nesta pesquisa, os quais foram selecionados e reunidos pelas aproximações temáticas: a fome e a violência contra as mulheres.

A seguir especificaremos esses temas e a pertinência dos contos para cada um, são eles: “O outro”, “Relato de ocorrência”, “Livro de ocorrência”, “Os músicos” e “Passeio noturno (parte I)”, esses textos foram publicados originalmente nas obras do escritor do Período Militar no Brasil.

OS CONTOS SOBRE OS FAMINTOS: A FOME NÃO ESPERA

No conto “Os músicos”, que compõe o livro *Lúcia McCartney* (1967), Rubem Fonseca deixa explícitas as diferenças de tratamento entre as pessoas, sendo a classe social o principal motivo para tal indiferença, mostrando a distância entre ricos e pobres na sociedade brasileira. No texto, os músicos estão em um restaurante com a função de entreter os ricos que animadamente comem, esses nem notam a presença deles ali. Eles são invisíveis à classe dominante, assim como acontece no cotidiano da vida real.

O narrador faz uma digressão para contar a origem humilde dos três músicos: o violinista Stein, o baterista Elpídio e o pianista,

que não tem o seu nome mencionado, revelando, assim, que não fazem parte da alta sociedade. De forma direta e seca, a narrativa se segue mostrando que os presentes não prestam atenção neles: “[...] as pessoas comem bebem suam sem ao menos por um instante levantar os olhos para o balcão onde ele trabalha [...]” (FONSECA, 2004, p. 354). Esses trabalhadores da música, já na meia idade, não têm muita esperança de uma carreira brilhante, tendo que se submeter ao descaso dos ricos para garantirem o sustento para as suas famílias.

Já no conto “Relato de ocorrência”, também publicado no livro *Lúcia McCartney* (1967), há uma cena corriqueira, uma notícia qualquer dos jornais, o relato de um acidente que para dar o efeito de autenticidade ou verossimilhança Rubem Fonseca inicia o conto com detalhes do ocorrido de interesse da perícia policial ou dos jornalistas. O narrador começa dizendo a data do ocorrido, o que e onde ocorreu o fato.

O fato jornalístico é um acidente de trânsito envolvendo um ônibus e uma vaca. O narrador informa ao leitor que o ônibus está caído embaixo da ponte, no rio, ele narra também que alguns passageiros estão mortos, mantendo a linguagem jornalística, entretanto, esses fatos, contudo, são periféricos, o leitor percebe isso quando o corpo da vaca caído em cima da ponte passa a ser o centro da narrativa.

O leitor, já inserido nas informações do ocorrido, percebe, nitidamente, o momento em que o narrador passa de um relato técnico para uma narrativa propriamente dita, ao ter a sua atenção dirigida para o comportamento indiferente das testemunhas do acidente. O narrador deixa de usar com predominância a linguagem descritiva do relato, passando a narrar as ações dos personagens, dando ênfase às preocupações deles, ao buscar atender aos seus interesses individuais. Com isso, eles não demonstram, em nenhum momento, compaixão ou solidariedade para com as pessoas mortas, nem mesmo com os demais personagens que vão aparecendo no local do acidente.

Essa subversão, tanto da escrita como do comportamento, realça a problemática mais urgente daquele momento, a fome. É ela, a fome, que leva Elias e Lucília, protagonistas do conto, e os seus vizinhos a enxergarem na vaca, atropelada e morta, como uma oportunidade de resolver o problema do suprimento alimentar, pelo menos, de forma paliativa.

O conto “O outro”, publicado na obra *Feliz ano novo* (1975) é a história da vida estressante de um executivo com dedicação exclusiva para o seu trabalho, vivendo sempre em angústia por pensar que o tempo é insuficiente para cumprir as suas tarefas cotidianas da empresa. Esse estilo de vida, em dado momento, compromete a sua saúde, o que o leva a procurar ajuda de um cardiologista.

Isto é tudo o que o narrador compartilha com o leitor sobre esse executivo: um homem que só pensa em trabalhar, tendo apenas esse objetivo de vida e que está com problemas de saúde. É nesse contexto que lhe aparece alguém, do sexo masculino, a essa pessoa ele dá algum dinheiro, com a intenção de se livrar dela. Entretanto, isso se repete com frequência, quando ele sai do escritório ou chega em casa. Os repetitivos encontros com esse “outro”, que sempre o aborda pedindo ajuda, somam-se aos complicadores da sua saúde.

Percebemos que esse conto manifesta o tema da fome na perspectiva do executivo, uma vez que a narrativa está em primeira pessoa, logo o narrador se constitui em um representante da classe dominante, enquanto o pedinte que o persegue, um representante da classe dominada. O executivo narrador quando interpelado pelo pedinte, esse prontamente o identifica como um necessitado de dinheiro, como alguém inferior a ele. Expondo neste confronto as diferenças de classes no país.

Ajudar o pedinte impôs sobre o executivo uma nova obrigação que também o desgastava, é uma ação da rotina que ele não queria, essa obrigatoriedade o transforma em oprimido e o pedinte passa a ser o opressor. Neste ponto, é de fundamental importância compreender que o enunciador no conto é um narrador protagonista, é ele quem informa os fatos para o leitor.

Portanto, é da perspectiva do dominante que ficamos sabendo da história, sendo, por isso, natural que em algum momento ele seja enxergado como oprimido pelo pedinte, fato que só será esclarecido para o leitor no desenlace da história, quando fica sabendo que o pedinte não era alguém ameaçador, como o narrador protagonista o diz, mas apenas um menino frágil.

Como se vê o narrador protagonista cria, portanto, uma imagem distorcida do garoto pedinte, no momento de suas observações o descreve como alguém perigoso e ameaçador ao longo do texto, não se importando com as suas necessidades e carências, representando, assim, a típica alienação da elite brasileira e, conseqüentemente a opressão dessa classe social sobre os menos favorecidos econômica e socialmente.

As trajetórias apresentadas nestes três contos de pessoas comuns, de anti-heróis, de seres excluídos, anônimos e invisíveis que habitam as periferias, bem como das pessoas da classe dominante, igualmente, capazes dos piores sentimentos que podem ser despertados no ser humano, pareceu-nos pertinentes para despertar discussões no círculo de leitura.

Entendemos que a contemporaneidade da escrita fonsequiana estabelece diálogos com a sociedade por meio dos temas abordados em sua ficção e pelas condições sociais vividas por seus personagens. Acreditamos, portanto, que o dialogismo e a alteridade entre os contos e a realidade do estudante podem despertar o processo de desvelamento da sua realidade, bem como esperamos que o exercício do desvelamento das realidades dos personagens se estenda à prática das situações do cotidiano do estudante.

OS CONTOS FONSEQUIANOS E A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

O conto “Livro de ocorrência” publicado no livro *O cobrador*, em 1979, apresenta três episódios sob a temática da violência urbana, eles são narrados pela voz de um policial, sendo, o

primeiro, um relato policial da violência doméstica. Ubiratan espanca a mulher, ela vai à delegacia, mas desiste de denunciá-lo, porém, a queixa é registrada por trata-se de um crime de ação pública. O investigador, acreditando que pode resolver a situação, procura Ubiratan que o agride. O policial atira na coxa do agressor para imobilizá-lo, evitando que ele continuasse a agredi-lo.

A violência no trânsito é retratada no segundo episódio, um menino de dez anos é atropelado por um ônibus dirigido por um motorista de sessenta anos cansado, doente e amedrontado, em quem podemos enxergar mais uma vítima do agente desumanizador que é o trabalho. A descrição do ocorrido é rica em detalhes, revelando assim a violência diária de trânsito das grandes cidades. Por fim, a próxima ocorrência a ser relatada é de um suicídio, novamente a descrição do ocorrido deixa o leitor perplexo com o ambiente, pois por meio da linguagem sinestésica, ainda que objetiva e realista, o autor mantém a sensibilidade que a tragédia de um suicídio requer.

Nas três ocorrências do conto as mulheres que aparecem não recebem nome, as suas subjetividades são formadas por uma imagem que sugere mais a sua condição social, sobretudo, a da fragilidade. O narrador, um delegado, representa a autoridade das instituições, ele se preocupa muito mais em dar sequência aos protocolos de atendimento às violências apresentadas, os procedimentos oficiais devem ser seguidos, ou seja, ele precisa cumprir com sua função social neste momento.

Esse comportamento do oficial de justiça, portanto, invisibiliza as mulheres do conto, o que se aproxima sobremaneira da realidade, principalmente, da mulher preta e pobre. As instituições as ignoram, assim como nessa ficção. A postura do delegado é de total desconsideração e, até mesmo, de ridicularização das mulheres na segunda ocorrência, chegando a segurar uma delas com violência pelo braço: “[...] Torci seu braço, mas ela não parecia sentir dor, gemia alto, sem ceder [...]” (FONSECA, 2004, p. 475).

Seguindo essa temática, o conto “Passeio noturno (Parte I)” amplia a discussão, sendo selecionado para compor o *corpus* por sua abordagem sobre a violência no estilo fonsequiano, sobretudo, a violência contra a mulher. Nele o protagonista é um pai de família tradicional de meia idade, com um casal de filhos, aparentemente enfrenta problemas no trabalho e na família. Para fugir dos seus problemas ele pratica frequentemente crimes contra a vida, buscando no fetiche o alívio para as suas angústias.

Embora o protagonista do texto considere que a vítima masculina é mais desafiadora e, talvez, mais prazerosa, é uma mulher que ele atropelada, sobre quem considera apenas como um objeto de seu prazer: “[...] Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil [...]” (FONSECA, 2004, p. 397).

Partindo desses fatos e reflexões, esperamos que os estudantes construam os sentidos dos contos durante o círculo de literatura, já que esses textos remetem aos dramas da vida e as suas dores. Afinal, esses acontecimentos violentos fazem parte das ocorrências urbanas, assim como os desvios humanos da sociedade contemporânea, dessa forma o diálogo entre o universo ficcional e a realidade conduz a uma interpretação bem-sucedida por parte dos estudantes da EJA.

Nessa perspectiva, esperamos que os estudantes possam aprender a compartilhar concepções, conhecimentos, experiências e que por meio dessas leituras possam enxergar as vozes que pulsam nos textos assim como os contextos em cada um vive. A alteridade pode desvelar as realidades opressoras, conscientizando, assim, os estudantes de suas condições frente à sociedade opressora, assumindo uma postura empoderada diante dela.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: 'eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize'. As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada. (Antônio Cândido em seu discurso de inauguração da biblioteca do MST em São Paulo).

Nosso percurso metodológico para este trabalho foi pautado nos procedimentos metodológicos das abordagens qualitativas. Para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, fundamentamo-nos na conceituação de Bogdan e Biklen (1994), atentamos, principalmente, para as características:

- a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- os dados são essencialmente de carácter descritivo;
- os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- a análise dos dados é feita de forma indutiva e
- o investigador interessa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa Bogdan e Biklen (1994) afirmam:

O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

A partir dessa direção, seguimos a perspectiva bakhtiniana da narrativa em educação, a partir da qual foram realizadas

conversas informais e observações participantes dos círculos de leitura e das oficinas de produção das narrativas dos sujeitos. A pesquisa, portanto, orientou-se nos textos oralizados pelos estudantes, os quais foram transcritos, observando, também, os diálogos produzidos em torno do texto literário, dinâmica que permitiu aos participantes a possibilidade de ter a sua realidade concreta desvela a partir da leitura.

Na perspectiva bakhtiniana, portanto, temos sujeitos de pesquisa e não objetos de pesquisa, uma vez que lidamos com as múltiplas vozes, nesse contexto. Entendemos que a voz do pesquisador também é confrontada exigindo respostas, o que nos conduziu a assumirmos a postura de sujeitos sociais em detrimento da total neutralidade enquanto pesquisadores.

Adotamos, portanto, para a nossa investigação, o aporte teórico bakhtiniano, partindo da concepção dialógica de linguagem e comunicação, observando, a partir dessa perspectiva, a constituição do sujeito e as interações sociais. Assim, construímos o nosso caminho científico e algumas orientações metodológicas indicadas por Mikhail Bakhtin, como também alguns aspectos da metodologia educativa de Paulo Freire, seguindo as orientações de Souza e Alburquerque (2003):

[...] a construção de uma epistemologia das ciências humanas a partir da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin exige do pesquisador desta área enfrentar um desafio inicial, ou seja, a caracterização do que é conhecer um objeto, e o que é conhecer um indivíduo, outro sujeito cognoscente (SOUZA e ALBURQUEQUE 2003, p. 1).

Dessa forma, as autoras, a partir de Bakhtin, argumentam sobre a distinção entre as ciências humanas e os métodos das ciências exatas teorizada por Bakhtin (2003), indicando assim, uma nova atitude em relação à pesquisa. Para Bakhtin, metodologicamente, os estudos científicos, a partir do homem, apresentam uma “heterocientificidade”. Afinal, nas ciências humanas, o objeto de estudo é o ser humano, já nas ciências exatas

o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido.

Por outro lado, o pesquisador também é um ser expressivo da mesma natureza que o ser observador, tendo, assim, dois ou mais seres se observando e se analisando, de forma que, para Bakhtin (2003), em ciências humanas, não se deve pensar em exatidão. Partindo, então, da teoria da linguagem de Bakhtin como norteadora da pesquisa em ciências humanas, o foco não incide apenas sobre o sujeito da pesquisa, mas na relação que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, nos diálogos criados nesse contexto.

O pesquisador, portanto, não pode se limitar ao ato de observar, pois se encontra diante de “um sujeito falante” (BAKHTIN 2018, p. 398), logo o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico, dessa forma, a nossa orientação metodológica se pautou na dialogia. Portanto, diante da tensão das múltiplas vozes dos participantes da pesquisa os enunciados foram vistos por esta pesquisa como reflexo da realidade extra verbal, nessa perspectiva, sobretudo, a alteridade pautou esta investigação.

A respeito dessas acepções bakhtinianas, fundamentamo-nos em Geraldi (2012), cujas metodologias propostas nos pareceram pertinentes para esta pesquisa que se orienta pelo caráter dialógico proposto por Bakhtin. Assim, consideramos estas possibilidades: o cotejamento de textos, o paradigma indiciário e a investigação narrativa, conforme Geraldi (2012) afirma:

Qualquer que seja a escolha metodológica – o cotejo de textos, o paradigma indiciário ou a investigação narrativa – o certo é que o investigador em ciências humanas trabalha com o outro, sujeitos de sua pesquisa (autores, oradores, entrevistados, depoentes): “o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível” (GERALDI, 2012, p. 37).

Portanto, nas interações sociais, todo discurso é carregado de ideologias e julgamentos, conforme assegura Bakhtin. Por isso, as

metodologias propostas para esta pesquisa buscaram a compreensão do confronto de ideias que surgiram, bem como na avaliação dos contextos dos enunciados de cada um dos sujeitos participantes da pesquisa, a fim de construir os sentidos para os fenômenos vivenciados. Ou seja, estivemos atentos à fala do sujeito da pesquisa e às ideologias embutidas nelas, assim como as interações dialógicas estabelecidas com esses sujeitos.

A base teórico-metodológica desta pesquisa sobre a busca pelo conhecimento dialoga com os preceitos bakhtinianos, conforme argumentam Souza e Albuquerque (2012):

Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).

Nesse sentido, a metodologia narrativa em educação sob a perspectiva bakhtiniana nos permite, portanto, eleger, prioritariamente, as narrativas dos estudantes produzidas nos círculos de leitura a partir do dialogismo e da alteridade na relação com a leitura dos contos de Rubem Fonseca como produtoras de dados. Nesta pesquisa, são os encontros que nos permitem rever a relação do pesquisador e do seu outro e da leitura literária e da cena da pesquisa, permitindo assim alcançar os objetivos desta pesquisa.

A pesquisa narrativa, para ser o que entendemos como metodologia narrativa de pesquisa em Educação, exige que o pesquisador se coloque como participante da pesquisa, de maneira subjetiva, implicada e nada neutra, com seus atos responsivos ao que vier, inclusive conflitos. Ainda que tenham objetivos concretos que dirigem seus atos investigativos, eles estão na relação com

estudantes, então outros horizontes de futuro se abrem. E, portanto, outras formas típicas de enunciados são possíveis com a intenção do estilo individual no geral, que é elemento intrínseco dos gêneros (SERODIO e PRADO, 2015, p.101).

Dessa forma, a metodologia narrativa de pesquisa, sem etapas ou modelos a serem seguidos, permite-nos a estabelecer o objeto não só para ser estudado e conhecido, como também para ser apresentado no texto científico.

A fase inicial dessa pesquisa se deu por meio de investigações teóricas, que subsidiaram o estudo como suporte, procurando identificar, na literatura existente, os conceitos pertinentes ao tema, para que esses fossem compreendidos em seu estágio atual. Enfim, para o estímulo à expressão verbal dos estudantes foram propostos círculos de leitura para leitura e compartilhamento do texto literário, que foram os contos do Rubem Fonseca.

Seguindo os princípios que fundamentam a abordagem bakhtiniana, utilizamos como instrumentos de coleta dos enunciados a observação das falas durante os círculos de leitura, garantindo espaços para a expressão verbal dos estudantes. Esses mesmos princípios orientaram o nosso processo de observação a partir da inserção, do diálogo em campo e da participação nas atividades desenvolvidas, a fim de analisarmos e interpretarmos as situações observadas dos sujeitos da pesquisa, dessa forma a dialogia entre o individual e o social desvelou as situações, ou seja, a realidade concreta dos sujeitos.

Ao escolher a Literatura para a interlocução entre os sujeitos fundamentamo-nos em Bakhtin, pois ele vê “O discurso como meio (língua) e discurso como assimilação. O discurso assimilador pertence ao reino dos fins. A palavra como fim último (supremo).” (BAKHTIN, 2017, p. 24), isso nos conduziu à escolha dos contos do Rubem Fonseca por representarem de forma contundente e questionadora a realidade em que a sociedade vive e por apresentar elementos estilísticos e semânticos em sua edificação possibilitando a construção da criticidade dos estudantes.

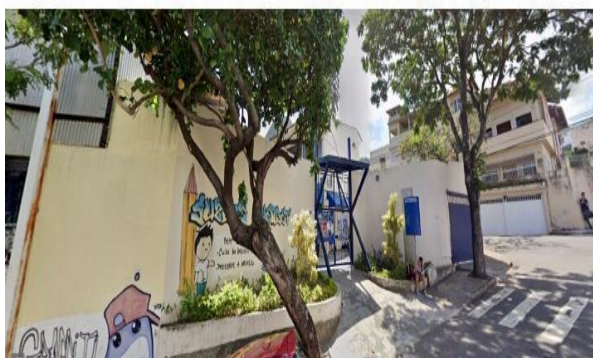
Metodologicamente, portanto, a escolha pelo escritor Rubem Fonseca se deu devido à contemporaneidade da sua escrita, aos diálogos estabelecidos com a sociedade por meio dos temas abordados em sua ficção e pelas condições sociais vividas por seus personagens. Acreditamos que o dialogismo e a alteridade entre os contos e a realidade do estudante contribuíram no processo de desvelamento da realidade do discente em favor de uma transformação social.

O LOCAL DA PESQUISA EMPÍRICA

Para compreender o percurso metodológico desta pesquisa desenvolvida em consonância com os princípios da linha dos Estudos Literários, faz-se necessário compreender o espaço de aplicação da pesquisa onde os sujeitos participantes se inserem, uma vez que a realidade concreta vivida por eles em tal contexto é desvelada por meio do compartilhamento do texto literário lido.

O *locus* da presente pesquisa que consistiu em acompanhar, para análise dos cotidianos escolares vividos, os estudantes do Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Suzete Cuendet, localizada no bairro Maruípe, em Vitória, capital do Espírito Santo. A EMEF Suzete Cuendet faz parte da rede pública de ensino do município.

Figura 1 – Entrada da EMEF Suzete Cuendet



Fonte: Instant Google Street View.

As relações com a leitura e a realidade diária no processo da formação de leitor crítico no segundo segmento da EJA foram observadas durante o acompanhamento dos estudantes participantes da pesquisa. Elas evidenciavam, a cada dia, o quanto a leitura contribuía para a construção da postura crítica desses estudantes mediante as práticas leitoras na escola e, conseqüentemente, isso era visto em suas relações comunicativas durante as aulas, não apenas de Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares.

Espaços como o pátio escolar foram utilizados para a realização dos círculos de leitura, de forma que o estudante entendesse que a leitura perpassa todos os espaços escolares se constituindo em oportunidades de desenvolvimento na prática leitora.

Figura 2 – Pátio e quadra da EMEF Suzete Cuendet



Fonte: Acervo Alessandra Helena Ferreira (2022).

A maioria dos estudantes atendidos pela escola são moradores do bairro Maruípe, mas também há estudantes de bairros adjacentes, ou seja, dos bairros Santos Dumont, São Cristóvão, Bonfim, Santa Cecília, Santa Martha, Fradinhos, Da Penha, Itararé, Jucutuquara, Resistência, dentre outros em número bem menor.

Uma considerável parcela dos moradores desses bairros vizinhos tem acesso ao livro e à biblioteca apenas na escola ou, principalmente nela. A EMEF Suzete Cuendet conta com uma biblioteca com um bom acervo, embora seja mais direcionado à leitura infanto juvenil.

Figura 3 – Biblioteca da EMEF Suzete Cuendet



Fonte: Acervo Alessandra Helena Ferreira (2022).

A comunidade escolar da EMEF Suzete Cuendet em sua maioria é formada por moradores dos bairros localizados em morros que se desenvolveram rapidamente, sem a infraestrutura necessária para a qualidade de vida das comunidades. Em consequência da ocupação desordenada, portanto, as moradias, em sua maioria, não são acabadas e, geralmente, possuem um número grande de moradores e poucas opções de lazer e de cultura no bairro.

A EMEF Suzete Cuendet abriga seiscentos e vinte estudantes, distribuídos em vinte e nove turmas. Doze turmas no matutino, doze no vespertino. No noturno, a escola abriga cinco turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo do primeiro segmento uma turma e, do segundo segmento, uma turma de inicial, uma turma de intermediário e duas turmas de conclusivo.

A escola conta com um auditório em bom estado e com capacidade de abrigar os estudantes da escola nos eventos promovidos por ela ou para desenvolver projetos como a nossa pesquisa propôs. O auditório, portanto, também, foi um espaço utilizado para o envolvimento dos estudantes com a leitura literária.

Figura 4 – Auditório da EMEF Suzete Cuendet



Fonte: Acervo Alessandra Helena Ferreira (2022).

Atualmente, a escola atende a alunos do 1º ao 9º ano no período diurno no matutino e vespertino. No noturno, período em que frequentam adolescentes, jovens, adultos e idosos fora da idade escolar regular, a escola possui uma sala de alfabetização, com estudantes no inicial, intermediário e conclusivo, esse é o primeiro segmento, o que corresponde ao Fundamental 1. Já o segundo segmento possui quatro salas, sendo uma de inicial, uma de intermediário e duas de conclusivo, correspondente ao Fundamental 2, são esses os sujeitos desta pesquisa e que serão descritos em seção oportuna.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os estudantes do segundo segmento, da EJA da EMEF “Suzete Cuendet” são os participantes desta pesquisa. A faixa etária deles varia entre 16 e 55 anos, conforme registra o Sistema de Gestão Escolar – SGE. São adolescentes, jovens e adultos, em sua maioria negros/as, com renda familiar inferior a um salário-mínimo.

Os nossos participantes são trabalhadores empregados e desempregados, em busca do primeiro emprego ou que exercem alguma atividade informal. São filhos/as, pais e mães. Muitos deles apresentam repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Eles moram no entorno da escola, geralmente, em locais de morro.

A maioria desses estudantes não tem contato com a leitura de obras literárias e outra parcela deles apenas na escola, eles não têm o hábito da leitura e não frequentam a biblioteca da instituição, para tomar livros emprestados. Em relação ao rendimento escolar, a turma apresenta resultado regular e a autoestima muito prejudicada.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse projeto, a metodologia a ser utilizada se apoia em uma pesquisa qualitativa, na perspectiva bakhtiniana da narrativa em educação, com observação participante, a partir das quais foram realizadas conversas informais e observações participantes dos ciclos de leitura e das oficinas de produção das narrativas dos sujeitos, que foram transcritos no caderno de campo utilizado para o registro das interações verbais.

Para os encontros, nós colocamos em prática a metodologia da escuta de Bajour (2017), bem como conversas em uma perspectiva dialógica apoiada em Bakhtin (2003). Durante o percurso, não só proporcionamos espaço para a leitura literária de contos como também estimulamos uma postura crítica do estudante frente ao texto e à sua própria vida.

As atividades aconteceram durante três aulas de cinquenta minutos, com intervalos mínimos de uma semana e no máximo duas semanas. À medida do possível, utilizamos espaços escolares diversificados para a realização dos encontros. As leituras foram realizadas ao ar livre, no pátio, na sala de aula, no laboratório de informática, no refeitório e na biblioteca. Consideramos que esse movimento foi importante, pois os estudantes se viram lendo e a escola como um todo testemunhou a ação, dando visibilidade à prática de leitura.

Inicialmente, planejamos um cronograma de atividades para serem executadas ao longo da aplicação da pesquisa. Esperávamos trabalhar com eventos especiais na escola para despertar o conhecimento prévio dos discentes, porém, só conseguimos

promover um café literário, no primeiro encontro, para marcar o início da proposta pedagógica. Pretendíamos, também, aplicar oficinas de produção de texto, porém, não foi possível.

Dado o contexto pandêmico desde 2020, ainda enfrentamos as consequências da Covid19, atualmente o desemprego é o principal problema a assolar os estudantes da EJA, fato que levou a muitas ausências desses deles, como também, a desistências de alguns. Isso porque, à medida que surgia qualquer oportunidade de trabalho, mesmo que informal, eles priorizavam o sustento de suas casas, comprometendo, assim, o nosso cronograma inicial.

Devido a essas intercorrências reelaboramos novas estratégias, organizando apenas um círculo de leitura para cada conto, começando e concluindo no mesmo dia, de forma que os presentes do dia pudessem desfrutar da experiência da leitura literária. Assim, o estruturamos em cinco etapas, a saber: acolhimento, memória, compartilhamento, solidariedade e resistência. Dessa forma, materializamos o processo de ensino freiriano que fundamenta a prática de leitura de adolescentes, jovens e adultos, tendo a realidade concreta por mediadora do conhecimento e a metodologia de trabalho com a linguagem bakhtiniana.

Verificamos, portanto, que essas etapas no círculo de leitura auxiliaram ao estudante conectar o repertório das suas experiências de vida, local onde se buscam as referências necessárias no momento da leitura, aos contos lidos. Esse processo foi responsável por produzir o sentido do texto ao mesmo tempo em que ampliava a visão de mundo dos estudantes. Isso, portanto, comprova que a interação entre o texto e o seu leitor possibilita vários sentidos, nossa tarefa, então, nesse percurso, foi buscar a estratégia de leitura que melhor atendesse ao objetivo da pesquisa para a realidade presente, o que justificou as mudanças ocorridas durante a jornada.

Com o propósito de esclarecer as etapas do círculo de leitura que foram organizadas para atender à necessidade de ajustes da metodologia e cronograma iniciais, na próxima seção apresentaremos detalhadamente cada etapa do círculo de leitura.

DÍÁLOGOS COM OS DADOS PRODUZIDOS NOS CÍRCULOS DE LEITURA

Na fala dos jovens e dos adultos há também uma convivência entre o dito e o não dito ou o sugerido. Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio, como refúgio, como resistência da própria palavra.

(Cecilia Bajour, *Ouvir nas entrelinhas*)

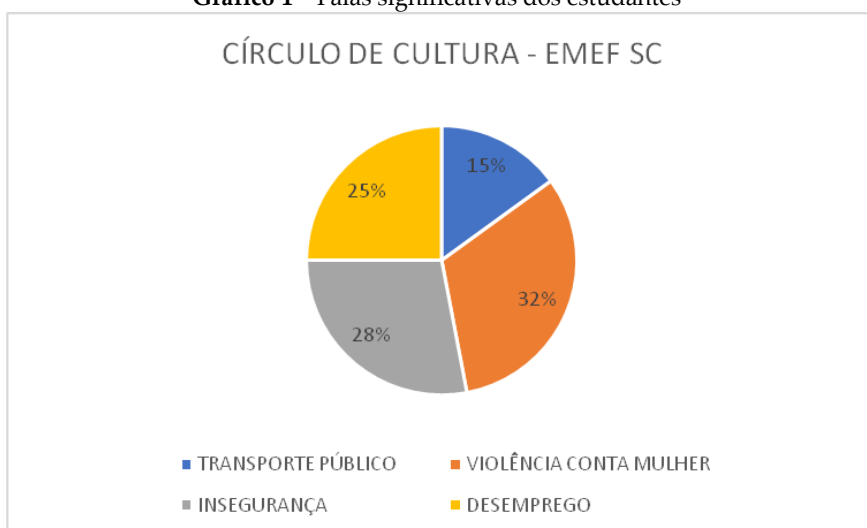
Na perspectiva do processo educativo Crítico-Libertador, antes de elaborar o planejamento dos círculos de leitura, ouvimos os estudantes a fim de compreendê-los e a comunidade em que vivem. Portanto, a escolha do gênero discursivo, o autor e os temas se deram a partir da escuta do coletivo desses estudantes e depois de verificadas as situações limites vividas por eles. Assim, depois de identificadas as realidades concretas desses sujeitos, elas nortearam as ações do percurso pedagógico.

Para o estudo da realidade ou problematização inicial, no círculo de cultura, fizemos um levantamento preliminar da realidade local a fim de conhecermos as situações-limite dos estudantes. Com objetivo de fazer um levantamento das situações significativas dos estudantes do segundo segmento da EJA da EMEF Suzete Cuendet elaboramos e aplicamos, durante o círculo de leitura, um questionário com as seguintes perguntas: Em qual bairro você mora? Na sua opinião, qual o maior problema do bairro em que você mora? Qual a causa principal para a existência desse problema? Como você acha que esse problema pode ser enfrentado? Como você poderia contribuir para ajudar a resolvê-lo? Você tem desejo de ficar no bairro em que mora? Por quê?

Em seguida, agrupamos as respostas a essas perguntas a fim de visualizarmos os núcleos das situações-limite vividas pelos

estudantes sob o seu próprio olhar, obedecendo os critérios: primeiro aquelas falas que apareceram com recorrência, depois as falas que têm um grau alto de emotividade e por último aquelas falas que causaram controvérsia. Assim, identificadas a principal situação limite apontada por eles, as principais falas significativas foram sobre o transporte público, a insegurança pública, o desemprego e a violência contra a mulher, de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Falas significativas dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como resultado do círculo de cultura chegamos ao tema geral violência e, como subtema, desigualdade social, insegurança alimentar e relações de gênero. Essa investigação sistematizada, a apreensão da realidade local vivenciada pelos estudantes, bem como a percepção que eles tinham dela, foi o ponto de partida para selecionarmos o gênero discursivo conto, por ser um texto curto e, didaticamente, possível de ser concluído em uma mesma aula, escolhendo, assim, o escritor mineiro Rubem Fonseca, por ele tratar, em sua literatura, dessa temática.

Isso posto, o nosso desafio, como docentes, foi organizar um plano de ensino em que o conteúdo a ser ministrado fosse significativo para os estudantes em seus variados percursos e especificidades, e de modo diferenciado, uma vez que os discentes do segundo segmento estão em etapas diferentes de aprendizagem, sendo organizado em inicial, intermediário e conclusivo. Além disso, precisávamos garantir o acesso ao conhecimento sem restrição do direito à aprendizagem e à experiência estética da Literatura, por essa razão utilizamos os círculos de leitura, cuja estrutura possibilitou propor, democraticamente, a prática da leitura.

A ABERTURA DOS CÍRCULOS DE LEITURA

A proposta desta seção é a análise dos dados que obtivemos a partir da observação das relações estabelecidas entre os estudantes da EJA e a prática da leitura. Conforme explicado anteriormente, centramo-nos na leitura e na discussão dos contos de Rebem Fonseca, coletivamente, o que nos permitiu, por meio dos textos literários e dos comentários a respeito da leitura proposta - escritos ou orais - realizar o cotejamento dessa *corpórea*.

Com efeito, buscamos, então, compreender as relações de leitura do estudante com o texto selecionado, consigo mesmo, com o círculo de leitura e com a sua comunidade, pelos quais perpassaram as discussões dos contos e alguns comentários escritos. Também procuramos encontrar alguns pontos em comum dentro do material obtido que nos indicassem um fio condutor para esta análise de dados, o que nos levou a debruçarmos intensamente sobre cada tema.

O primeiro encontro foi realizado em 28 de junho, por meio de um Café Literário que marcou o início da aplicação do projeto, com a presença da Editora Cousa, a fim de promover uma noite de autógrafa do livro *Poeira dos olhos*, do escritor capixaba Carlos Fonseca (2022) que também é juiz do trabalho. Os estudantes foram

envolvidos por sua poesia e pelas reflexões sociais advindas dos versos do autor, como se pode observar na foto a seguir:

Figura 5 – Café literário com a presença do escritor Carlos Fonseca



Fonte: Acervo Alessandra Helena Ferreira (2022).

Versos como: “A luta não é para chegar em primeiro lugar / É para não deixar ninguém / Por último” (FONSECA, 2022, p. 6) impactaram os presentes no encontro. No momento de interação com o escritor, os participantes puderam articular o texto poético às suas vivências de mundo e dialogaram entre si os sentidos da leitura, em uma construção ativa de significados e associações. Esse envolvimento pode ser observado no texto da estudante E. F. de 17 anos:

Achei muito legal e muito bonito a forma em que todos se reuniram para restar atenção na inteligência e na capacidade de um juiz que também é um escritor muito bom de se olhar e prestar atenção pois também nos incentivar que podemos que podemos sim ter melhor apesar das crises que passamos (E. F., 17 anos, da turma conclusivo).

A crítica de temas sociais perpassa por toda a obra, sem, contudo, perder a intensa exposição da subjetividade o que é característico desse poeta. Dessa forma, a resposta positiva dos estudantes, nesta abertura, levou-nos a considerar de suma importância organizar os círculos de leitura de forma que

continuassem a alimentar o interesse dos estudantes, levando-nos repensar o planejamento inicial.

Por isso, se faz necessário, antes de apresentarmos as vozes dos estudantes da EJA, durante os círculos de leitura, na perspectiva dos temas: desigualdade social, insegurança alimentar e relações de gênero, apresentarmos a estrutura que passamos a adotar, levando em consideração as dificuldades de aplicação da proposta durante o percurso.

A ESTRUTURA DO CÍRCULO DE LEITURA

Durante a execução dos círculos de leitura primamos por um ambiente de acolhimento, compartilhamento e solidariedade entre os participantes, portanto, essa ação criou entre os estudantes da EJA, um ambiente não só para a prática da leitura, mas também para o desvelamento das situações vividas por esses indivíduos através do texto literário.

Como dito anteriormente, utilizamos uma estrutura no círculo de leitura que fosse didaticamente viável para os estudantes da EJA, passamos, então, a esclarecê-las a começando pelo que chamamos de memória. Neste momento do círculo, os estudantes foram convidados ao envolvimento com a prática de leitura, por meio de perguntas ou da apresentação de vídeos ou de música que, previamente, contextualizavam o conto a ser lido e discutido. A realização dessa prévia do texto suscitou no estudante o seu repertório de experiências, mobilizando-o a fazer conexões entre as suas vivências e o texto literário.

Uma vez que os contos foram escolhidos a partir dos temas que surgiram no círculo de cultura, a conversa permitiu que os participantes resgassem as suas memórias afetivas de algum aspecto da abordagem do texto, afinal a temática já era conhecida pelo grupo. Assim, o diálogo promovido, nessa etapa do processo, ajudou no envolvimento dos estudantes na leitura do texto, como se pode observar na fala de duas estudantes durante a discussão da leitura do conto “O outro”:

“Eu quando tive problemas de saúde, a síndrome do pânico, muitas vezes enxergava coisa que não existia, assim como esse narrador” (L. M., 61 anos da turma do inicial).

“Fui surpreendida pelo final do conto, mas não fiquei chocada com o texto porque é isso que a gente vive todo dia, até com gente da família” (K. V., 18 anos da turma do inicial).

Essas falas das estudantes mostram que o envolvimento com o círculo de leitura do dia é muito importante, o que nos leva à próxima etapa: o compartilhamento. Nela, a leitura compartilhada do conto em voz alta, às vezes pelos participantes do círculo, outras por nós, acontece naturalmente, para em seguida propormos aos estudantes que fizessem os seus comentários ou apreciações a respeito do conto.

Com efeito, neste momento de comentário, formulação de perguntas e de réplicas inserimos os critérios de apreciação estética bem como o compartilhamento das impressões que foram registradas por eles, essas observações serviram de estímulo para os demais estudantes em uma nova leitura.

Observamos, nessa etapa, que a partir da alteridade a construção coletiva de sentido do texto era fluída no grupo. A exemplo disso, o estudante A.J, de 37 anos, da turma inicial, chamou-nos a atenção para a pergunta de Lucília “[...] Umfacão?” (FONSECA, 2004. p. 360) do trecho do conto “Relato de uma experiência”:

O desastre foi presenciado por Elias Gentil dos Santos e sua mulher Lucília, residentes nas cercanias. Elias manda a mulher apanhar um facão em casa. Um facão? Pergunta Lucília. Um facão depressa sua besta, diz Elias. Ele está preocupado. Ah! Percebe Lucília. Lucília corre (FONSECA, 2004. p. 360).

Para o estudante, a pergunta da personagem mostra que ela não conseguia fazer ligação entre o facão e as pessoas mortas embaixo da ponte. O estudante revela que ele mesmo imaginou ser o facão para ajudar aos bombeiros no resgate dos corpos,

afirmando que ficou chocado ao ver a preocupação principal do Elias em cortar a vaca, mas à medida que seguiu na leitura entendeu a posição daquele marido, pois ele sabia muito bem o que era ter que providenciar comida do nada para a família.

Uma vez entendido que o sentido do texto está para além da problematização, entramos na outra etapa do círculo de leitura que é a solidariedade, momento em que o sentido do texto desvela o contexto em que o leitor está inserido e, no círculo de leitura, foi possível perceber a necessidade de buscar mudar a visão desse contexto em que o estudante está inserido, explorando, assim, o seu o potencial transformador. Nesta etapa, portanto, o debate sobre a leitura do texto foi direcionado para a comunidade da qual o estudante faz parte.

Entendemos que a escola, a EJA ou, simplesmente, algumas pessoas bem-intencionadas não têm condições de mudar as estruturas sociais impostas no Brasil, mas que, ao menos, esses possam reafirmar essa consciência, seu “[...] saber-se vítimas resistentes, somando com seus processos coletivos por libertação”, nas palavras de Arroyo (2017, p.112).

Esta, portanto, é a etapa do círculo de leitura que denominamos de resistência, pois neste momento o estudante tem a oportunidade de elaborar a sua contrapalavra diante do texto discutido no grupo. Podemos observar que naturalmente os estudantes demonstravam uma postura resiliente diante de seus desafios quando assumia a responsabilidade diante do texto como demonstra a teoria bakhtiniana.

É possível observar no comentário produzido, a partir do conto “Relato de ocorrência” pelo estudante W. P., da turma do conclusivo, sem a correção do texto, um exemplo dessa teoria:

Eu acho que todos devemos ter o básico que é uma moradia, comida, trabalho, saúde básica, e o resto vai da pessoa e claro que si a pessoa não quiser sair da situação ruim ninguém vai poder ajudar, mas se ela quiser sair o básico ela pode ter (**W. P.**, 22 anos, da turma conclusivo).

É importante relatar que, ao final da leitura desse conto, na etapa do compartilhamento, o estudante perguntou se aquilo que terminávamos de ler era verdade. Depois de compreender, ao longo do processo, o gênero discursivo que lemos e as estratégias de escrita do autor para o texto, ao final do círculo de leitura, o estudante não apenas compreendeu o sentido do texto, mas também adotou uma visão crítica transformadora de sua realidade, como visto no exemplo mostrado anteriormente.

Consideramos, portanto, que o desvelamento da realidade, a partir da leitura do conto aplicado no círculo de leitura, possibilita ao participante adotar uma postura resiliente. Por essa razão, chamamos a essa etapa de resistência, uma vez que, na perspectiva freiriana, a leitura crítica consiste na superação de uma visão ingênua, ou contraditória, e na construção de ações que transformem positivamente a realidade, logo, resistir é uma forma de transformar a realidade em que se está inserido.

A seguir apresentamos as fotos dos círculos de leitura aplicados ao longo da pesquisa. Antes, porém, esclarecemos que todos os que saíram nas fotos autorizaram a divulgação neste trabalho.

Figuras 6 e 7 – Os círculos de leitura



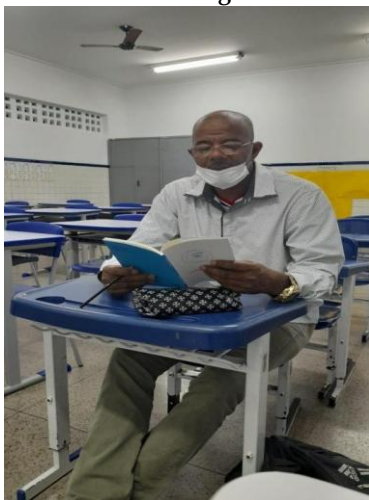
Fonte: Acervo Alessandra Helena Ferreira (2022).

Figuras 8 e 9 – Os círculos de leitura



Fonte: Acervo Alessandra Helena Ferreira (2022).

Figuras 10 e 11 – Os círculos de leitura



Fonte: Acervo Alessandra Helena Ferreira (2022).

Figuras 12 e 13 – Os círculos de leitura



Fonte: Acervo Alessandra Helena Ferreira (2022).

Figuras 14 e 15 – Os círculos de leitura



Fonte: Acervo Alessandra Helena Ferreira (2022).

AS VOZES DOS ESTUDANTES DA EJA NO CÍRCULO DE LEITURA

Durante a análise dos dados observamos que alguns enunciados unem dialogicamente as vozes dos participantes, as vozes dos personagens do conto lido e o contexto cultural do grupo: a maioria dos sujeitos da pesquisa vive na mesma comunidade e partilha do mesmo círculo cultural, vivem no

mesmo morro, o Morro do Macaco, e as suas histórias de vida são semelhantes: saíram de seus estados ou do interior do Espírito Santo, buscando melhores oportunidades na capital Vitória.

A partir dessas observações, discutiremos os dados por meio das falas dos participantes, entrelaçando-as ao aporte teórico de Bakhtin, pois a sua teoria nos permite demonstrar como os estudantes do segundo segmento da EJA construíram os sentidos da leitura nos contos de Rubem Fonseca.

Para efeito de análise dividimos os contos lidos e as vozes dos estudantes em: desigualdade social, insegurança alimentar e relações de gênero. É possível que essas vozes se entrecruzem, uma vez que elas mantêm relações entre si em torno do tema principal violência. De modo, que a organização em subtemas visa apenas facilitar a visualização da construção de sentido pelos estudantes.

Desigualdade social

O primeiro conto do escritor Rubem Fonseca que lemos no círculo de leitura foi “Os músicos”, em cuja leitura houve uma tendência inicial em se tratar das questões sobre a construção da identidade. Eles se enxergaram nas personagens, participando ativamente da busca dos sentidos para o que liam, ao mesmo tempo em que percebiam haver uma estrutura social maior do que imaginavam.

Dessa forma, conduzimos a nossa argumentação em torno daquilo que eles enxergavam no texto. Para iniciar a nossa discussão deste tópico, começamos ilustrando com a pergunta do estudante R. S., do conclusivo, durante a leitura:

Será que é possível conseguir um bom lugar no mercado de trabalho com experiência adquirida no Brasil? (R. S., de 18 anos, do conclusivo).

O comentário surgiu a partir deste trecho do conto:

Nesse instante chegam os músicos, três: piano, violino, bateria; o mais moço, o pianista tem quarenta anos, mas é também o mais triste, um rosto de quem vai perder as últimas esperanças, ainda tem um restinho mas sabe que vai perdê-las num dia de calor tocando os Contos dos Bosques de Viena, enquanto lá embaixo as pessoas comem bebem suam sem ao menos por um instante levantar os olhos para o balcão onde ele trabalha com os outros dois (FONSECA, 2004, p. 354).

A discussão, portanto, que a pergunta do estudante desencadeou levou ao tema desigualdade social, o que foi tratado seriamente pelo grupo até os participantes chegarem a algumas conclusões como: as oportunidades não são iguais para todos; respeitam as pessoas pelos bens que ela possui; o sucesso depende da família em que você nasce; uns ganham muito, outros tão pouco.

É de salientar que, nos termos bakhtinianos, todo texto pressupõe um destinatário que possui uma atitude responsiva ativa, dessa forma, não se pode compreender uma obra literária anulando as interações sociais que fundamentaram o sujeito que a lê. Por isso, a Literatura, com vocação para o espaço ao pensamento artístico plural, permite ao leitor dialogar com a arte interpretando-a não apenas com o que o escritor comunica, mas principalmente a partir de suas referências de vida e linguagem.

Nesse ponto, os estudantes passam a falar de sua jornada e por que, ainda não conseguiram nem concluir a Educação básica, como é o relato do estudante A. F. de 52 anos:

Sobre a minha infância durante a minha idade de criança eu não tive infância porque meu pai não deixava eu mais meus irmãos brincar e naquele tempo ele trabalhava na roça ai ele tinha 14 filhos então ele levava os maiores com ele ai minha mãe colocava nós na escola ele tirava porque queria que nós fosse com ele ai nós era obrigado ir com ele (A. F., de 52 anos, da turma inicial).

À medida que A. percebe a si, ele passa a buscar o sentido do texto lido, como também, assim que compreende o que lê, ele passa a

enxergar-se. Isso nos remete à Bakhtin (2017), evidenciando, nesta prática de leitura, o processo teórico em que o outro reconhece por meio da palavra alheia a sua forma de pensar, falar, agir e ser no mundo como fruto das suas experiências sociais concretas. Nesse aspecto, o círculo de leitura ao promover as trocas de conhecimento, o reconhecimento de si, do outro e da realidade que o cerca, permitiu ao estudante estabelecer a alteridade com as personagens do conto, possibilitando a ele a construção do sentido do texto.

Relatos semelhantes ao do estudante A. foram apresentados por outros participantes do círculo de leitura: um estudante que não consegue trabalho por ainda não ter concluído os estudos, outro por ter se envolvido “com coisas erradas”, uma estudante que engravidou na adolescência e precisou parar de estudar, outra que se casou cedo e o companheiro não a deixava frequentar a escola. O que de comum há nesses comentários é que todos reconhecem que a escola é a instituição que pode ajudá-los a melhorar a sua situação social.

Nessa perspectiva, a leitura do conto “Os músicos” desvelou aos participantes do círculo de leitura os conflitos sociais em que estão inseridos, então, a discussão tomou a direção da possível mobilização social. As falas dos estudantes apontaram não só o lugar social em que esses sujeitos ocupam, mas também o movimento excludente e desigual da sociedade.

Dentre essas falas chamamos a atenção ao trecho do texto da estudante S. N., 23 anos, do conclusivo. Jovem, mulher, preta, solteira, responsável por cuidar de sua mãe adoentada, mesmo sendo conhecedora da sua situação excludente é cheia de esperança de uma sociedade mais igualitária.

Com 20 anos eu comecei a fazer minhas doideiras, me envolver na vida errada e só corria perigo, era eu por eu minha família nunca achou que eu iria mudar até eu completar 23 anos e ficar dentro de um presídio por dois anos e alguns meses, situação que não desejo a ninguém. Hoje eu tomei juízo, hoje eu penso em terminar os

estudos hoje eu ganho meu dinheiro suado, hoje minha família tem orgulho de mim (S. N., 23 anos, do conclusivo).

É importante destacar na fala da S. N. o trecho “... era eu por eu...” para o fato de que a estudante se vê à margem da sociedade e solitária. Ela se enxergou na personagem Stein, assim como ele, ela sofreu castigos para se tornar aquilo que o outro queria que ela fosse: “... Stein, no violino – cinquenta e seis anos, meio século atrás: espancado com uma vara fina, trancado no banheiro, privado de comida...” (FONSECA, 2004, p. 354).

Fato é que as participações dos estudantes, inicialmente, giravam em torno de comentários que beiravam ao conformismo e às desigualdades sociais, muitas vezes eles culpavam ao destino ou a si mesmos pela situação em que se encontram, como é o caso do comentário do estudante W. S., de 22 anos: “Eu acho normal por que desigualdade tem em todo lugar.” Entendemos que a exposição às ideologias tem um papel importante na formação do sujeito, entretanto, esses mesmos sujeitos são capazes de lutar contra as ideologias opressoras.

No próximo círculo de leitura, então, propusemos a leitura e a discussão do conto “O outro”, a fim de ampliar, ainda mais, a temática da desigualdade social. A essa altura, os estudantes estavam empolgados para expor as suas ideias sobre a leitura literária, uma vez que já estavam compreendendo que a sociedade é dividida em classes, e sabendo, muito bem, o seu lugar nessa pirâmide. Neste segundo encontro para leitura, portanto, observamos que, inicialmente, o sentido do conto para esse coletivo era o de em naturalizar a situação social precária das classes menos privilegiadas, repetindo o mantra da sociedade.

Ao perguntar aos participantes qual teria sido a sua impressão sobre o conto foram unânimes em demonstrarem surpresa com o final. À medida que nos aprofundávamos nas análises do texto ficou claro que parte dos estudantes via a personagem que se aproximava do executivo como sendo uma pessoa desagradável e inoportuna, e que, a morte era mesmo o

que lhe aguardava, pois ele foi muito incômodo. Veja a resposta da estudante L. M., de 60 anos, da turma do inicial, às perguntas lançadas no círculo de leitura: “Você concorda com a postura do narrador do texto? E com a postura do pedinte?”:

Sim, concordo com o narrador. O pedinte poderia ter evitado tudo isto, sendo menos insistente (L. M., de 60 anos, da turma do inicial).

Diferente dessa opinião, uma parte menor dos estudantes entendeu que o executivo, a todo instante, só queria livrar-se do pedinte, eles o consideraram egoísta e desumano.

Diante desse embate, com os participantes divididos em suas opiniões sobre a postura das personagens diante dos conflitos sociais vividos por eles no texto, chamamos a atenção dos estudantes para as características de cada personagem do conto. Então, pedimos que eles imaginassem as características físicas deles, de como se vestiam, de como era o lugar onde moravam, a cor da pele e qual o lugar da pirâmide que cada um se localiza, assim eles fizeram.

Em seguida, lemos o conto novamente no círculo de leitura, dessa vez os participantes perceberam que os eventos da história são narrados do ponto de vista do executivo. Os estudantes afirmaram que se sentiam enganados pelo narrador, ele os levou a justificar o seu crime. Nesse ponto das discussões eles, inclusive, chegam à conclusão de que são os pobres e pretos que são presos e os ricos têm os seus crimes encobertos.

Tomamos o fundamento de Bakhtin (2018) para dar sequência às explicações, de modo que a realidade fosse desvelada aos estudantes a partir do conto, para que percebessem que a luta de classes está presente nos contos de Rubem Fonseca, podendo ser identificada a partir do contexto e do signo linguístico. Claro que não era função dessa pesquisa abordar Bakhtin no círculo de leitura, mas, nesta experiência foi tão evidente a comprovação dessa teoria que investimos um pouco mais de tempo para analisá-la nas relações de leitura dos estudantes.

Dessa forma, o círculo de leitura passou a pautar o tema da insegurança alimentar. Para uma organização didática no texto estruturamos a análise em uma nova subseção.

Insegurança alimentar

Neste momento da pesquisa, a curiosidade e a disposição dos estudantes nos fizeram esperar que eles pudessem, nos círculos de leitura, consolidar a aprendizagem de compartilhar concepções, conhecimentos, experiências e que por meio da leitura do conto proposto pudessem enxergar as vozes reverberadas, seguindo a afirmação de Bakhtin:

Algo que deveria ser socialmente desejável por todos nós, mostrando que todos nós deveríamos ser polifônicos, e isto incluiria uma postura política de aceitar todas as vozes como vozes equivalentes e, conseqüentemente, “renunciar aos nossos hábitos monológicos”, considerando que ‘à categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo e acabamento que “nega a existência da outra consciência isônoma e responsiva, de outro eu (tu) isônomo’ (BAKHTIN, 2003, p. 348).

O conto “Relato de uma ocorrência”, portanto, foi proposto aos estudantes e quando iniciamos o círculo de leitura alguns estudantes nos surpreenderam ao demonstrarem em seus comentários que timidamente já identificavam as vozes nos textos lidos, demonstrando que haviam entendido a dinâmica da leitura proposta. Em seus comentários é possível verificar, por exemplo, que o texto literário lhes desvelou a realidade vivida no país nestes últimos anos. Os comentários iniciais foram:

Professora, a senhora disse que esse conto foi publicado em 1968, mas parece que o Rubem Fonseca está olhando para 2022 e escrevendo essa história (V. F., 46 anos, intermediário).

Gente, vocês viram no jornal que em um acidente na rodovia em Brasília vinte e uma vacas foram atropeladas e as pessoas cortaram as vacas para levar carne para casa? (J. A., 37 anos, inicial).

O ocorrido que o estudante J. A. menciona é o acidente na DF-205 de Sobradinho II, em Brasília, no dia vinte e sete de agosto, em que vinte e um animais foram atingidos e mortos por uma carreta. Devido à verossimilhança com o conto, buscamos na *internet* e assistimos juntos ao vídeo que exibe o ocorrido. Automaticamente, os estudantes identificaram, no vídeo da TV Globo, várias pessoas com facas, facões e machados para cortar a carne dos animais e levar para casa as partes do gado assim como Elias, Lucília, Marcílio e demais personagens, inclusive o motorista do carro de polícia fizeram no “Relato de uma ocorrência”:

Elias já cortou dois pedaços grandes de carne quando surgem, correndo Marcílio e sua mulher Dalva, Ivonildo e sua sogra Aurélia e Erandir Medrado com seu irmão Valfrido Medrado. Todos carregam facas e facões. Atiram-se sobre a vaca (FONSECA, 2004, p. 361).

Para confirmar a atemporalidade desse conto apresentamos a foto sobre o fato ocorrido, sobre o qual o estudante compartilhou no círculo de leitura, levando os participantes pesquisarem sobre a notícia trazida por ele:

Figura 16 – Pessoas retirando a carne de vacas mortas em acidente na DF-205 de Sobradinho II, em Brasília



Foto: Lázaro Aluizio/TV Globo. Fonte: G1 (2022).

Os participantes do círculo de leitura além de falarem sobre a atemporalidade do conto, ainda discutem a postura do motorista do carro de polícia que lhes causou estranheza: “Alguém me empresta uma faca senão eu apreendo tudo, diz o motorista do carro de polícia. Os irmãos Medrado, que trouxeram vários facões, emprestam um ao motorista” (FONSECA, 2004, P. 361). Contudo, os estudantes reconhecem nessa voz as organizações instituídas para ajudar o povo em suas necessidades, mas, muitas vezes, acabam sugando as poucas forças da comunidade. Eles passam a falar de suas experiências diárias no morro com a polícia corrupta, com o posto de saúde ineficiente e, até mesmo, com a escola que, para o grupo, mais julga do que ensina.

Outra situação que muito despertou as discussões no grupo foi a chegada do João Leitão, o açougueiro: “Com uma Serra, um facão e uma machadinha [...] acompanhado de dois ajudantes” (FONSECA, 2004, P. 361). A quem os participantes chamaram de “empresário”, ressaltam que o açougueiro chega ao local com todo um aparato para pegar a carne da vaca e para, depois, vender caro para eles mesmos, ao que o estudante J. A. do inicial completou:

Ele não tinha precisão de pegar a carne, os outro tinham, pois estavam com fome (J.A., 36 anos, inicial).

O estudante acrescentou ao seu raciocínio trechos do próprio conto para indicar a indignação dos demais personagens com a ação gananciosa do açougueiro: “Não pode...” (FONSECA, 2004, P. 361) lembrando que essa fala é repetida por quatro vezes até que o açougueiro é empurrado e cai sentado.

Em uma perspectiva bakhtiniana que considera o discurso como um modo de representação e de ação em que as pessoas podem agir no mundo e sobre ele, verificamos que a alteridade e a dialogia do texto literário, no círculo de leitura, conduziram à construção de sentido do conto, não apenas porque somos todos frutos das interações sociais e das ideologias circundantes, mas também, porque somos capazes de lutar contra, principalmente,

as ideologias que as classes mais privilegiadas utilizam para oprimir as classes populares.

Conforme temos demonstrado nesta pesquisa, quando o discurso opressor é desvelado aos sujeitos, esses passam a rever os discursos dominantes, a lutar contra a realidade opressora, transformando-a. Acreditamos que a leitura literária pode estimular o pensamento crítico, uma vez que a dialogia e alteridade estabelecidas entre o texto e o leitor fundamentam esse processo, como exemplificam as falas apresentadas aqui.

Reforçamos que a bagagem cultural também compõe o quadro de referências ideológicas das pessoas, como vimos nas discussões em torno de Bakhtin. O comentário a respeito da personagem Lucília, a seguir, revela um conhecimento mais ligado aos movimentos feministas:

A Lucília vive num casamento abusivo, pois o Elias, seu marido, é sexista. Ele trata ela com desrespeito e inferioridade. Dá um monte de trabalho, trabalho pesado para ela fazer, ela está grávida de oito meses e ainda está com muitos vermes (U. S., 17 anos, conclusivo).

Essa fala do adolescente U. S. acrescentou novos elementos para a construção do sentido do conto “Relato de ocorrência”, os quais trataremos na próxima seção que traz as relações de gêneros.

Relações de gênero

Quando o grupo demonstrou o interesse em discutir as relações de gênero, sobretudo no que tange à violência contra a mulher neste momento das leituras dialógicas iniciamos as discussões em torno desse tema, apresentando o conto “Passeio noturno (parte I)”, o que muito auxiliou na interpretação do texto. Nesta etapa da pesquisa, os estudantes não apenas estabeleceram alguma conexão, mas, também, a partir de sua compreensão de mundo e texto literário, perceberam a alteridade ao longo dos textos lidos, conseguindo enxergar no Outro, nas personagens,

através do discurso, o que há em nós mesmos ou em nossa bagagem cultural.

Constatamos, sob a teoria bakhtiniana, que a pluralidade da linguagem como também as interações do sujeito e o seu contexto social estão conectadas ao mesmo tempo dentro do texto literário e fora dele. Logo, já que somos sujeitos histórico-culturais, o discurso literário, no círculo de leitura, constituiu-se na própria expressão da relação Eu/Outro, configurando, assim, a partir das participações, dos conhecimentos, das contribuições dos estudantes um caminho para a construção de sentido do texto lido.

Quando os estudantes foram perguntados a respeito das relações de gênero, as estudantes associaram, principalmente, à violência contra a mulher, sobretudo, a violência doméstica. O que mais nos surpreendeu foi o fato delas identificarem o tratamento indiferente e seco do protagonista a sua mulher, elas argumentaram que desde o início do conto já fica claro que ele não respeita as mulheres.

A estudante A. B., 32 anos, do conclusivo manifestou a sua opinião afirmando que a violência acontece na maneira com que o homem trata a mulher no dia a dia até chegar à agressão física:

Homens acham que são donos da mulher que elas tem que obedecer as ordens deles para quem sofreu muita humilhação e medo quem testemunhou a e denunciou para a polícia (A. B., 32 anos, do conclusivo).

Conforme se pode verificar no texto, de fato, o marido da história age como um provedor indiferente e patriarcal típico de seu tempo:

A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescidos, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta (FONSECA, 2004, p. 396).

Nesse aspecto, é compreensível o fato de que as estudantes enxerguem na personagem aquilo que há nelas mesmas, seus anseios, amores, sentimentos e dores, o comentário da estudante E. F., 18 anos, do conclusivo, demonstra o quanto ela se sente à vontade para compartilhar a sua própria experiência: “Quando eu namorava o meu ex-namorado ele me batia demais.” Do mesmo modo, a participante S. N., 23 anos, do conclusivo contribui com sua opinião a respeito da violência doméstica, lembrando ao grupo que as marcas não são apenas as físicas, mas também as psicológicas:

Experiência que quase todas as mulheres passou por violência doméstica, é uma dor que fica não só no corpo, mas na vida. Eu mesma sofri e dentro de um ambiente que deveria ser um lar (S. N., 23 anos, do conclusivo).

A partir desse compartilhamento, a participante V. F., 46 anos, que, muito timidamente participava das discussões, sentiu-se à vontade em compartilhar a sua experiência:

Eu vou no psicólogo até hoje. Tem marca de carro que vejo na rua que me deixa com medo de ser o meu ex-marido, não me bateu, nada desse ponto, mas fica na minha mente todo o tempo porque o que ele fazia era muito pior do que se batesse (V. F., 46 anos, intermediário).

Essa identificação espontânea das estudantes com a dor da mulher atropelada e assassinada pelo protagonista do conto provocou uma comoção compartilhada por todos os participantes do círculo de leitura, principalmente quando a estudante S. N., acrescentou a sua argumentação a opinião de que devido aos acontecimentos trágicos como estes do conto, as mulheres têm medo, por exemplo, de andar na rua depois de certa hora da noite, coisa que para o homem é normal, embora esse também seja sujeito à violência urbana, mas é a mulher que mais teme a cidade por ações como esta:

Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei (FONSECA, 2004, p. 396).

Outro comentário que aqueceu os ânimos, mas, desta vez, causando um certo embate entre homens e mulheres, foi a fala da estudante A. J. F., 17 anos, do conclusivo, ela lembrou-se das dificuldades que a mulher encontra dentro do ônibus lotado, ela contou ter vivenciado, algumas vezes, homem encostando e esfregando-se em seu corpo, causando-lhe vergonha e constrangimento, mas não se calou, para ele se afastar. Nesse instante, o estudante A. F., levantou a questão das roupas usadas pelas mulheres, de uma certa forma, responsabilizando a mulher pelo fato de o homem molestá-la.

Alguns participantes do círculo de leitura discordaram desse comentário, a maioria das mulheres e alguns homens se posicionaram contrários a ele. Eles defendiam a opinião de que são discursos como esses que normalizam atitudes que ferem, violentam e chegam até a matar as mulheres de um modo geral. Citando, inclusive, as atitudes machistas do protagonista do conto “Passeio noturno (parte I)”. Foi muito gratificante ver as estudantes unirem-se pela questão de gênero, entretanto, foi necessária uma mediação mais serena devido à intensificação das tensões sexistas.

Dando sequência às discussões, desta vez com o conto “Livro de ocorrência”, o círculo de leitura experimentou momentos diferentes até porque o próprio conto apresenta três assuntos independentes, sem ligação aparente entre eles. O primeiro a comentar foi do estudante A. F., do inicial, ele afirmou que antigamente as mulheres não apanhavam desse jeito, dizendo que

esse fato começou a acontecer de uns tempos para cá, na sequência a estudante Y. G., de 16 anos, do intermediário rebateu:

A verdade é que essas coisas não eram divulgadas, em muitos casos, as mulheres apanham e não contam pra ninguém, às vezes por vergonha, em outros casos as mulheres aguentam apanhar caladas e não contam pra ninguém por causa dos filhos pequenos, por causa da situação financeira, vai deixando passar até que um dia ela é morta pelo homem ou às vezes, ainda, ela deixa o relacionamento e o cara não aceita e acaba matando a mulher. Essas coisas sempre aconteceram (Y. G., 16 anos, intermediário).

A estudante concluiu a sua opinião exemplificando com o trecho do texto, dizendo que a mulher da primeira ocorrência relatada vai à delegacia registrar queixa contra o seu marido por agressões físicas, mas chegando lá ela se arrepende de ter ido até a polícia: “Ubiratan é nervoso, mas não é má pessoa. Por favor, não faz nada com ele” (FONSECA, 2004, p. 473). A estudante sob a emoção da indignação com essa mulher do conto intensifica: “É desse jeito, tem muitas mulheres que muda de ideia e não denúncia a violência, quem sai prejudicada é ela mesma, acaba morrendo” (Y. G., 16 anos, intermediário).

À vista disso, também por meio do conto “Livro de ocorrência”, a consciência de si dos estudantes se constituiu sob a perspectiva da consciência do outro, pois ao lerem, eles perceberam, nas duas primeiras ocorrências do conto, mulheres sendo tratadas com violência física e sendo vista como pessoas inferiores aos homens. Essa identificação promoveu a construção de sentido do texto, as participações animadas dos estudantes misturavam-se entre a ficção e as suas vivências.

Isso se torna ainda mais evidente na segunda ocorrência, que trata do atropelamento de uma criança nas ruas da cidade, duas mulheres que aparecem na cena do atropelamento são vistas como forças intrusivas no local do acidente e, até histéricas, pois ameaçam, segundo os policiais, a ordem do trabalho do estado

representado pela figura do policial, por suas atitudes de empatia, compaixão e solidariedade.

As forças de natureza feminina: uma idosa e uma mulher, sem ter as suas identidades definidas por nomes, pelo narrador do conto, alimentaram as discussões dos estudantes na perspectiva das diferenças entre as atitudes dos homens e das mulheres, direitos de cada um dentro dos relacionamentos afetivos e igualdade ou desigualdade de gênero.

O que confirma a perspectiva teórica bakhtiniana de que nas relações sociais se recebe e se apropria das palavras do outro, cujas palavras são cheias de intencionalidade, valores e ideologia de um grupo social e de momentos históricos, como se pode ver:

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semiocultas e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 2018, p.318).

A fala dos estudantes sobre o comportamento em relação a violência a partir do conto, por exemplo, revela a visão que eles têm do outro, conforme se pode ver no comentário do J.P., do conclusivo:

Pode se ver que se refere a uma questão que sempre estamos vivendo a violência diária e presente na nossa vida, e o comportamento das pessoas está cada dia mais agressivo e pior (J.P., 20 anos, do conclusivo).

O estudante J.P. desabafa mostrando a sua insegurança e medo das ruas da cidade de Vitória:

Não me sinto seguro nessa cidade rodeada de tanta violência e uma briga de trânsito que termina em morte, uma briga de vizinhos e umas pessoas que não tem amor ao próximo nem por ele mesmo. Pai matando filho, filho matando pai e sinceramente não almejo viver mais na cidade, queria que esse país tivesse uma

oportunidade, mas como não tem eu queria ir para fora do país para trabalhar (J.P., 20 anos, do conclusivo).

É possível, portanto, avaliar as próprias práticas sociais e as dos outros, o que possibilita, para além da compreensão das circunstâncias, a reconstrução das identidades. Entendemos que diante do desvelamento da realidade concreta dos estudantes da EJA por meio da leitura literária é possível a eles modificar a si e a sua comunidade. Em suma, a partir de Bakhtin (2018) afirmamos que as relações sociais, mediadas pela linguagem determinam a consciência humana, ou seja, o outro exerce papel importante nos pensamentos do “eu”, e no homem que se constitui pela (e na) alteridade.

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (BAKHTIN, 2018, p. 287).

Os estudantes indignaram-se, ainda, com a pequena multidão de curiosos que assistem, com mórbido prazer, ao corpo da criança estendido no chão. A essa pequena concentração de massas populares em que alguns personagens tomam atitudes exageradas os estudantes consideraram os mais violentos por entenderem que eles como plateia incentivam as atitudes violentas, gerando um ciclo de violência sem fim, a exemplo disso, a postura do protagonista ao lidar com a mulher que pega o corpo da criança em seus braços os estudantes:

[...] ordenei que ela largasse. Torci seu braço, mas ela não parecia sentir dor gemia alto, sem ceder. eu e os guardas lutamos com ela até conseguir tirar o morto dos seus braços e colocá-lo no chão onde ele devia ficar aguardando a perícia. Dois guardas arrastaram a mulher para longe (FONSECA, 2004, p. 473).

A indignação quanto ao absurdo e ao ridículo, derivada de uma violência cada vez mais presente nas vidas dos moradores das grandes cidades foi substituída no grupo pela comoção que a terceira ocorrência do conto provocou nos participantes do círculo de leitura. A estudante Y. F., 20 anos, conclusivo, compartilhou com o grupo a sua história: o seu pai cometeu o suicídio e nos contou como isso foi difícil para ela que tinha apenas oito anos de idade na ocasião. Ela disse que era em um dia como outro qualquer, com o diferencial de que a família – ela, o irmão, a mãe e o pai – iriam passear, por isso todos estavam ansiosos esperando pelo pai que estava no banheiro se arrumando para sair. Como ele estava demorando muito no banheiro começaram a chamá-lo, sem obterem resposta, chamaram um vizinho que arrombou a porta e para sua tristeza de todos, lá estava o seu pai pendurado em uma corda.

A estudante Y. F. se enxergou no menino do conto, ela disse que quando leu o trecho do filho ela enxergou a sua família na cena:

Subi. Na sala uma mulher com os olhos vermelhos me olhou em silêncio. Ao seu lado um menino magro, meio encolhido, de boca aberta, respirando com dificuldade (FONSECA, 2004, p. 475).

Todos os participantes se solidarizaram com a colega que emocionada disse o quanto estava surpresa por uma simples leitura provocar todas essas lembranças. Ao encerrarmos o encontro estávamos totalmente convencidos de que a partir dessa experiência não dava para ser apenas “eu”, sem dúvida somos o eu e o outro, como afirma Bakhtin: “[...] Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (BAKHTIN, 2018, p. 287).

Assim, a expressão das múltiplas vozes presentes nos contos que foram lidos de Rubem Fonseca, nos círculos de leitura, nos três meses que se seguiram, solicitou respostas dos participantes em todo o tempo. Uma vez que a palavra contextualizada não conhece o acabamento, os participantes, por meio das interações

no círculo de leitura, puderam organizar-se e recompor a sua subjetividade a partir da leitura, da observação, da escuta e do compartilhamento no grupo.

Assim, passaremos às considerações finais deste trabalho que tem como base a própria linguagem que é entendida, conforme os conceitos bakhtinianos, dentro de um contexto social, muitas vezes já enviesado e carregado de valores, sentimentos, pré-conceitos e emoções. Por essa razão, é de fundamental importância o exercício da leitura literária na escola, espaço em que o professor pode mediar o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante, permitindo a ele reconhecer as múltiplas vozes do texto e a se posicionar diante da leitura.

O PRODUTO EDUCACIONAL

Estranho, mesmo, é num mundo tão líquido
Gente ainda morrer de sede.

(Carlos Fonseca, *Poeira dos olhos*)

A elaboração do produto educacional representou um dos desdobramentos desta pesquisa e atendeu ao critério da CAPES para o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – curso de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, integrado por uma rede de universidades ligadas à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, visando à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país, é solicitando aos mestrandos do Profletras a apresentação de um produto educacional. Segundo a CAPES (2013),

O Profletras busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem (CAPES, 2013, n.p).

O caderno pedagógico resultante da nossa pesquisa tem por título *Da teoria à prática pedagógica: a leitura de Rubem Fonseca na Educação de Jovens e Adultos*, acreditamos que ele pode ser reconhecido como instrumento de inclusão social, possibilitando aos participantes a ampliação de seu universo literário e tornando-os cidadãos autônomos.

O produto educacional se constitui de um caderno com proposição de atividades pedagógicas, apresentado e editado de duas maneiras: no formato livro digital, *e-book* e *e-pub*, com veiculação digital, ISBN978-85-8263-613-8 e, também, no formato livro de papel com veiculação físico ISBN 978-85-8263-614-5. Nele há a sistematização das propostas presentes nos círculos de leitura realizados com os estudantes da EJA como sugestão de ações de prática de leitura dialógica a professores da Educação Básica e da modalidade EJA, objetivando o desenvolvimento das habilidades leitoras de forma crítica, reflexiva e autônoma dos estudantes.

Figura 17 – Capa do caderno pedagógico



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Neste material, o leitor encontrará sugestões pedagógicas para o trabalho, em sala de aula, com leitura literária. Para essa prática sugerimos como “suporte didático” o uso do círculo de leitura, o público-alvo apontado por este caderno a ser trabalhado é a modalidade EJA. Contudo, ao lê-lo, os docentes, verão que as orientações oferecidas por ele podem ser seguidas no trabalho com outras etapas do ensino regular, inclusive com a modalidade da educação especial. Da mesma forma, os textos literários nele sugeridos podem ser outros, respeitando sempre os interesses dos

estudantes, assim também, a estrutura do círculo de leitura pode ser adequada aos tempos disponíveis para a duração do encontro.

Portanto, a prática literária deve se atualizar conforme o nível de maturidade e envolvimento dos estudantes com os quais se deseja trabalhar. Pois a fundamentação teórico-filosófica que apresentamos nesta obra para o trabalho com os discentes objetiva a formação de leitores críticos capazes de assumirem o protagonismo de suas vidas, contribuindo, assim, para a transformação social.

Dessa forma, o nosso produto educacional apresenta como pilar fundamental uma prática pedagógica democrática, pois entendemos que esse é o caminho para se estabelecer diálogo com os interesses literários dos estudantes. Durante a nossa aplicação, essa foi a estratégia que garantiu a seleção de uma obra literária relevante, que não somente dialogasse com a realidade histórica, econômica e social dos estudantes, mas também com a cultural, visando sempre a ampliação da capacidade crítica desses leitores.

Este caderno se divide em cinco capítulos: no primeiro, apresentamos a introdução, na qual o leitor se informa do contexto de produção da obra, no próximo capítulo apresentamos o perfil do leitor da EJA e algumas particularidades, sobretudo, os estudantes participantes da aplicação da proposta. Em seguida, no capítulo três, apresentamos o escritor Rubem Fonseca e a potencialidade da sua literatura nos círculos de leitura para os estudantes da EJA. No quarto capítulo, falamos sobre o círculo de leitura e os caminhos possíveis que essa estratégia oferece para contribuir na formação leitora dos estudantes.

Por fim, o leitor encontrará no último capítulo, uma sequência de oito encontros organizados em círculos de leitura, descrevendo e orientando pedagogicamente a cada um. Individualmente o círculo de leitura é apresentado em suas cinco etapas, possibilitando guiando os estudantes na construção de sentidos dos contos do escritor Rubem, esses aspectos garantem a flexibilidade da proposta.

Diante disso, já que uma das principais tarefas da educação escolar é a formação de leitores autônomos e conscientes de que estão interligados com “o outro” através dos laços de Humanidade, esperamos que este caderno pedagógico contribua para o trabalho docente de ampliação da capacidade leitora dos estudantes e, consequentemente, contribua para a sustentabilidade social.

A seguir, apresentamos a validação desse material educativo, resultante de nossa pesquisa.

VALIDAÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO

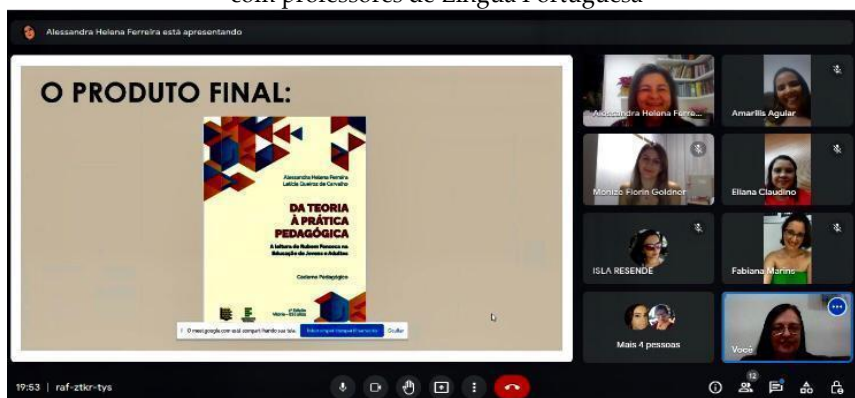
Para a validação do caderno pedagógico organizamos um encontro virtual pela plataforma *Google Meet*.²¹ O convite foi feito aos mestrandos do Profletras, da turma 2022, eles são professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do estado do Espírito Santo. Onze docentes atenderam ao nosso convite espontaneamente para participar deste processo.

Nesse encontro com professores do componente curricular Língua Portuguesa, portanto, pudemos apresentar o material a eles e, em resposta ao diálogo estabelecido, os docentes emitiram as suas opiniões, contribuindo para a melhoria deste material. O caderno pedagógico, portanto, foi validado junto a esses professores, em reunião realizada em 22/11/2022, às 19h.

A professora Letícia Queiroz de Carvalho, orientadora desta pesquisa, deu as boas-vindas aos professores presentes no encontro, em seguida, ela explicou o objetivo dele. Passamos, então, à apresentação do material educativo, expondo desde a capa até a estrutura organizacional do círculo de leitura, explicando, assim, cada etapa dele. Em diálogo os professores puderam expor as suas impressões, opiniões e sugestões. Ao final, solicitamos ao grupo que respondesse um formulário eletrônico do *google forms* elaborado com oito itens avaliativos, especificamente para esta validação do material educativo. Esse

questionário, perguntas e respostas, pode ser visto na íntegra no apêndice D, desta dissertação.

Figura 18 – Encontro virtual pela plataforma *Google Meet*.²¹
com professores de Língua Portuguesa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

O grupo reunido para a validação era composto 100% pelo sexo feminino e 100% de professoras de Língua Portuguesa da rede pública de educação do estado do Espírito Santo, na faixa etária entre 30 e 50 anos. Elas são moradoras de diversas cidades capixabas como Caparaó, Domingos Martins, Linhares, São Mateus, Pancas, Vitória e Venda Nova do Imigrante. Todas as participantes são professoras efetivas da escola pública e possuem como formação acadêmica a especialização e, no momento, cursam o mestrado em Letras.

Passamos, então, às respostas das participantes ao questionário, cujo material se encontra ao final desta dissertação, no apêndice D. Ao serem perguntadas se o conteúdo dos encontros sugeridos está adequado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, 100% das professoras responderam que sim. Chamou-nos a atenção o fato de serem unânimes nessa resposta, atribuímos a isso a carência que as escolas possuem de materiais didáticos para incentivar os estudantes da modalidade EJA à leitura literária, cuja problemática foi discutida neste trabalho, no capítulo três.

A mesma observação se aplica às respostas unânimes às duas perguntas seguintes que investigavam, respectivamente, sobre a apresentação e a organização do material. Fortalecendo a nossa análise anterior, apresentamos um comentário registrado de uma professora ao último item avaliativo do questionário ao manifestar a sua opinião geral sobre o material educativo:

O caderno pedagógico é atraente e muito pertinente para o público para o qual se destina (Professora de Língua Portuguesa participante da validação).

Essa fala, portanto, demonstra a necessidade de mais materiais educativos, pois esperávamos que as falas não apontassem apenas os aspectos positivos, mas que também fossem propositivas. Diante disso, a nossa expectativa é que se multipliquem os materiais educativos destinados à EJA e voltados para a formação de leitores nessa modalidade.

Destacamos, ainda, as respostas a dois itens avaliativos da pesquisa realizada com as professoras, elas utilizaram mais rigor em sua avaliação, acreditamos que isso se deve ao fato de serem temas em que elas possuíam mais elementos para efetuar a avaliação dos itens, devido à larga experiência delas com as questões propostas para a análise. As perguntas são: Os alunos podem ter dificuldade de entender as atividades? e, as obras sugeridas e os textos apresentados são atrativos para os alunos?

À primeira pergunta, 20% das professoras disseram que sim, os estudantes podem ter dificuldades em entender as atividades propostas, ao outro item avaliativo 10% delas responderam não, ou seja, disseram que a obra sugerida pelo caderno pedagógico não é atrativa para os estudantes.

Enfatizamos que concordamos com as opiniões das professoras. De fato, os estudantes podem apresentar dificuldades em entender as atividades que propomos, como também os textos literários selecionados podem não serem atrativos para eles, contudo, um dos fundamentos teóricos desta pesquisa é o

processo crítico libertador (FREIRE, 1967) que propõe para dificuldades como essas que surjam, ao longo dos encontros, a realidade concreta do estudante como mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos, por fim que os círculos de leitura representam para esses estudantes um espaço potente para o seu desenvolvimento e a progressão das suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, entendemos que a dinâmica do compartilhamento tanto sobre a leitura como sobre outros elementos culturais apresenta possibilidades de alcançarmos o sucesso na árdua tarefa de formar leitores no Brasil. Pois, devido às desigualdades sociais, muitos estudantes têm o seu crescimento intelectual comprometido, esse assunto foi discutido no capítulo três desta dissertação. Enfim, é nessa direção que propomos este caderno pedagógico e a maioria das professoras reconheceram esse potencial neste material educativo, como pode ser visto no comentário de uma delas:

Pude observar que o trabalho da professora Alessandra fomenta o pensamento crítico, conduz os alunos a reflexões muito pertinentes e o mais importante: aponta caminhos e promove mudança de perspectivas para alunos que vivem em situações de vulnerabilidade (Professora de Língua Portuguesa participante da validação).

Diante disso, acolhemos as respostas aos itens avaliativos apresentados ao grupo de professoras que voluntariamente aceitou participar desse momento de validação do caderno pedagógico, ouvindo e participando atentamente da nossa exposição dialogada a fim de apresentar a ele este material. Ademais, muito solícitas participaram das discussões finais e da avaliação do produto, razões que nos levam a considerar o material educativo validado por esse grupo. Porém, este produto educacional ainda passará pela validação da banca que funcionará como comitê científico no dia da defesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queríamos saber como seria possível formar leitores reflexivos e autônomos, no Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos, capazes de protagonizar suas próprias histórias de mundo. Desse modo, a partir das concepções teóricas de Freire (1967; 1987), Bakhtin e seu Círculo (2018), Candido (2011), e Bajour (2017), promovemos círculos de leitura dos contos de Rubem Fonseca (2004) com os estudantes, o que levou a discussões riquíssimas sobre os principais conflitos urbanos vivenciados nas cidades da grande Vitória, sobretudo, nas comunidades onde os estudantes residem.

Essas ações nos possibilitaram produzir dados sobre as práticas de leitura literária existentes na EJA e traçar o perfil desse leitor, resultando no produto educacional em formato de e-book e físico sob o título *Da teoria à prática pedagógica: a leitura de Rubem Fonseca na Educação de Jovens e Adultos*, a partir do qual as oficinas usadas na pesquisa empírica são detalhadas.

Apresentamos nesta seção, uma síntese da interpretação e discussão dos resultados obtidos à luz da sustentação teórica que nos permitiu, comprovadamente, ao final desta pesquisa, interagir com estudantes e constatar a postura crítica deles diante do texto literário, além do empenho na busca da superação de sua realidade opressora. Diante disso, consideramos que a aplicação do círculo de leitura foi positiva, pois foi perceptível a apropriação do ato de ler pelos estudantes e a naturalização de uma realidade não muito comum para muitos.

Essa compreensão teórico-filosófica nos foi possível a partir das perspectivas de Mikhail Bakhtin que cooperaram para o debate sobre a linguagem e a aprendizagem de leitura, sobretudo, a alteridade e o dialogismo, assim como também as perspectivas do processo educativo Crítico-Libertador de Paulo Freire, via o círculo de leitura proposto por Cecília Bajour.

Em virtude da dinâmica do círculo de leitura, sobretudo o compartilhamento, que primou por democratizar a palavra e a inserção dos estudantes da EJA, sujeitos historicamente excluídos da sociedade, foi possível envolver os participantes no centro das discussões. De maneira idêntica, a abordagem das questões sobre a interpretação de textos, deixou de ser apenas um conteúdo curricular para tornar-se uma conversa em que os participantes eram instrumentalizados à medida que se tornavam leitores autônomos, produtores competentes de textos e consequentemente transformadores de suas realidades.

Os encontros, portanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, demonstraram o quão importante é ampliar as diligências na inclusão dos estudantes da EJA, inserindo-os na sociedade letrada, afinal, conforme Paulo Freire, isso é vital para a mudança social. Por ser a escola, muitas vezes, o local principal de acesso à leitura para essa modalidade de ensino, é responsabilidade dela a promoção de tempos e espaços para a formação desse leitor, empenhando-se, principalmente, nessa tarefa e não apenas no ensino mecânico da língua portuguesa. Desse modo, a leitura pode ser libertadora e transformadora, dando sentido ao que se lê, ao mesmo tempo em que a leitura dá sentido à vida.

Evidentemente que para alcançar esses resultados foi primeiramente necessário levar em consideração a leitura de mundo desses sujeitos, de modo a considerar a sua humanidade na prática educadora significativa e produtora de sentido, não somente isso, mas também, de autonomia e de crítica. Em consequência, tornava-se notório o desenvolvimento da confiança e autoestima do estudante a cada participação no círculo de leitura.

Nessa perspectiva, o dialogismo de Bakhtin fundamentou a metodologia da prática de leitura ao propiciar, aos estudantes da EJA, uma leitura crítica dos contos de Rubem Fonseca. O dialogismo, portanto, como caminho para a construção do sentido nos textos literários e, consequentemente, a sistematização do raciocínio e do pensamento argumentativo dos participantes do círculo de leitura convenceram aos estudantes, ao final de cada

encontro, da importância de serem sujeitos de transformação e não pessoas conformadas com sua situação de excluído social.

Nesta proposta de trabalho, comprovou-se que o círculo de leitura se torna um ambiente propício para a formulação de contrapalavras diante da leitura literária. Uma vez que o participante se enxerga como sujeito produtor de sentidos na dinâmica das discussões, ele passa a comprometer-se com a leitura dos textos propostos, pois o diálogo, neste contexto, o impele a participar não apenas das discussões do círculo, mas também da leitura, ação que se apoiou na linguística da enunciação proposta por Mikhail Bakhtin.

Já as concepções freirianas para a leitura literária confirmaram que o trabalho com os círculos de leitura na EJA vai para além da pura transmissão do conhecimento sistematizado. Ao estruturar as estratégias de leitura com os estudantes da EJA, no contexto das aulas, a partir do processo educativo Crítico-Libertador de Paulo Freire, distanciamos-nos das práticas tradicionais de ensino pouco relevantes para pessoas cujas vidas já são marcadas pela dificuldade de acesso e pela falta de recursos próprios. Ao adotarmos, portanto, metodologias que priorizam a leitura literária, tendo a realidade concreta como mediadora durante o processo, elas potencializam o sentido do texto e do contexto social vivido por cada participante, como também do coletivo.

É de salientar que nessa perspectiva o estudante da EJA superou as nossas expectativas com a sua participação nos círculos de leitura, pois a resposta do seu aprendizado em compartilhar concepções, conhecimentos e experiências, por meio das leituras propostas, deixava evidente o quanto enxergavam, na obra, as vozes reverberadas em si e nos seus contextos. Nesse ambiente democrático, seguramente a prática da leitura literária foi prazerosa, apesar de desafiadora por todos os motivos aqui já apresentados e outros que, por certo, irão aparecer à medida que forem avançando no propósito da leitura.

Indubitavelmente as atividades do Círculo de leitura foram significativas na aquisição de conhecimento dos estudantes bem

como no avanço do respeito entre as interações sociais e fortalecimento da solidariedade no grupo. Ainda que algumas mudanças nas didáticas planejadas fossem necessárias durante esta pesquisa devido às limitações desencadeadas pela pandemia da Covid-19, a leitura literária revelou-se uma aliada nestes tempos difíceis. Os contos de Rubem Fonseca “Os músicos”, “O outro”, “Relato de ocorrência”, “Passeio Noturno (Parte I)” e “Livro de ocorrência” foram potentes no dialogismo e alteridade dos estudantes dinâmica responsável pelo sucesso da aprendizagem dos participantes.

Como resultados, portanto, desta pesquisa, destacamos que o diálogo dos estudantes com os contos, com o mundo e entre si, tornou os participantes leitores mais críticos diante do mundo, como também ficou evidente para eles e para nós que o outro que constitui a subjetividade é potente para mediar o conhecimento. Para nós ao compartilharmos o ensino e as aprendizagens, ao longo de toda a pesquisa, constatamos o poder da valorização do sujeito da EJA ao promover espaço e tempo, garantindo a eles a oportunidade de dizerem a sua própria palavra. Além disso, identificamos as interações democráticas como um diferencial na construção dos sentidos do texto literário, o que evitou uma prática de leitura mecânica, antes, porém, as interações incentivaram os estudantes à prática da leitura, contribuindo para a formação de novos leitores.

Em virtude da necessidade de progredir nos resultados adquiridos nesta pesquisa, propomos a continuidade da estrutura que materializou esses resultados, devendo prosseguir na fundamentação do processo de ensino freiriano previsto para a prática de leitura de adolescentes, jovens e adultos, tendo a realidade concreta por mediadora do conhecimento, bem como a metodologia bakhtiniana de trabalho com a linguagem, prioritariamente o dialogismo e a alteridade como estimuladores de atitude responsiva do estudante diante do ensino, podendo ser essa resposta, ou essa contrapalavra, um conhecimento comprovadamente adquirido. Por fim, como suporte para as

ações, utilizamos o círculo de leitura, o que fortemente sugerimos para a organização da prática de leitura literária.

Ressaltamos que o círculo de leitura não representou fonte de aprendizagem apenas aos estudantes, mas também a nós, ao longo do desenvolvimento da dissertação. Além da evidente necessidade e urgência da prática de leitura dos clássicos na EJA, outras estratégias devem fazer parte das ações docentes. Como dito anteriormente, a alteridade e o dialogismo presentes durante os encontros foram pujantes, mas outras práticas docentes devem ser acrescentadas a fim de que o hábito da leitura continue progredindo na vida dos estudantes e que continuem sendo os leitores autônomos, reflexivos e críticos que demonstraram ser durante a prática desta pesquisa.

Haja vista que práticas tais como: não apenas o acesso aos livros, por meio da biblioteca, mas também o convívio contínuo com livros e leitores assíduos devem ser executadas pela escola. Vale lembrar que no caso dos estudantes da EJA os docentes são os leitores assíduos que eles conhecem, os professores, portanto, devem ser um modelo de leitor a ser seguido por eles. Por outro lado, a escola tem a responsabilidade, de disponibilizar um acervo de qualidade e relevância para essa modalidade de ensino.

Além disso, se a valorização da leitura, para esses estudantes, se inicia na escola, ela deve, portanto, investir em tempo e espaço para a leitura, promovendo-a como parte efetiva do currículo e da prática docente. Quando propomos tempo e espaço para a leitura, falamos em oportunizar aos estudantes ambientes em que eles possam expressar, dialogar e compartilhar interpretações e emoções vividas nas experiências de leitura com seus colegas e professores.

Com intuito de aproximar os estudantes da EJA à literatura, tendo por objetivo não apenas aprender o sentido dos contos de Rubem Fonseca, mas também, de retornar a palavra a eles, sujeitos de seu dizer, o círculo de leitura, portanto, ao longo da pesquisa rompeu com a prática do silenciamento dos discentes, tão típica do ensino tradicional. O diálogo e a escuta do texto literário foram para o estudante da EJA o caminho que lhe permitiu ser

influenciado e a influenciar o grupo social a que ele pertence, especialmente, os familiares e os amigos, expandindo, assim, a visão de mundo desses leitores, bem como das vivências culturais e sociais por meio do contato com diferentes gêneros literários.

Seguramente, os momentos de escuta da palavra alheia, a partir dos textos literários lidos, comprovaram que a formação de leitores que compreendem o que leem é um processo que demanda metodologias centradas no estudante, levando em consideração a sua visão de mundo, o seu tempo de processamento de informações novas, as suas relações no seu grupo social, bem como naquilo que o auxiliará em suas conquistas, ficando claro que a aprendizagem da decodificação palavras não representa um trabalho pedagógico, como conteúdo curricular sem conexão com a vida, suficiente para auxiliar o estudante nessas conquistas.

Comprovamos que os conceitos de dialogia e alteridade contribuíram, principalmente, para os estudos sobre ensino e aprendizagem na construção do sentido do texto literário. Essas teorias romperam com monopolização da nossa fala durante a aula, essa verticalização, erroneamente, leva o professor da EJA deduzir que o seu estudante é acomodado e que gosta de permanecer em sua zona de conforto, evitando desafiá-lo a sair da inércia.

De fato, nos primeiros círculos de leitura, o silêncio no ambiente era constrangedor quando a participação dos estudantes era solicitada, o que nos levou a organizar uma didática que despertasse o participante do círculo de leitura. Ao longo da jornada sempre estivemos empenhadas na busca de uma didática que promovesse o envolvimento do estudante da EJA, por essa razão, na tentativa de atender a especificidade desses discentes entendemos ser necessário organizar o círculo em etapas na seguinte ordem: acolhimento, memória, compartilhamento, solidariedade e resistência.

A pesquisa deixou claro que o envolvimento dos estudantes nessas etapas organizadas no círculo de leitura fomenta a criação de sentidos dos textos literários e motivam a participação deles.

Indubitavelmente graças a uma postura não autoritária do professor e a consciência de que ele não é o único detentor dos conhecimentos válidos, neste aspecto, o círculo de leitura, então, criou oportunidades de aprendizagem a todos e impulsionou práticas mais motivadoras, promovendo o domínio da habilidade leitora comprometida com a transformação social.

Cabe ressaltar também, que a leitura depende de políticas públicas de acesso ao livro e de investimento nos espaços escolares para que o ato de ler se consolide. Afinal, as condições de trabalho dos professores, muitas vezes se dá de forma improvisada nas escolas da rede pública mediante a ausência de bibliotecas e bibliotecários. Além disso, os professores são mal remunerados e desvalorizados socialmente, impedindo, em muitos casos, de serem leitores e de buscarem a cultura em seu cotidiano. A leitura crítica supera o didatismo e as estratégias de leitura mais progressistas, pois demanda condição social, estrutura e uma cultura de acesso aos livros em nossa sociedade.

Por tudo isso, acreditamos que alcançamos nossos objetivos: o de compreender as relações dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, do Segundo Segmento, com a aplicação do círculo de leitura a partir dos contos de Rubem Fonseca e o de evidenciar como essa prática contribui na formação de leitores com postura crítica diante do texto e da sua própria vida, dando-lhes condições de romperem os estigmas que lhes excluem de uma vida plena na sociedade. Obviamente que tanto as teorias bakhtiniana como as freirianas colaboraram com a realização e o sucesso dessa pesquisa.

A despeito da temática estudada nem de longe se esgota na presente pesquisa, sendo necessário continuar os estudos envolvendo Paulo Freire e o processo de ensino crítico-libertado, bem como Michael Bakhtin e a leitura dialógica e a alteridade, na esperança, portanto, de que esses estudos despertem docentes, do mesmo modo cheguem aos discentes da modalidade EJA, ampliando, assim, a mobilização em prol da transformação social por meio dessa leitura. Presentemente, finalizamos nosso trabalho

ainda mais seguros do quanto a leitura pode, indistintamente, mobilizar o sujeito em prol da transformação de uma sociedade mais igualitária, justa e solidária.

Esperançosos que estamos, encerramos, por ora, esta dissertação com as palavras proferidas por Rubem Fonseca, aos oitenta e oito anos de idade, aos operários do metrô do Consórcio Linha 4 Sul, durante a inauguração da biblioteca construída no canteiro de obra, ela é um espaço de leitura destinado aos funcionários, na Praça Antero de Quental, no Leblon: "Ler nos torna melhores, permite que a gente entenda melhor o outro e a nós (...) A leitura e a palavra são extremamente polissêmicas, cada leitor lê de uma maneira diferente, então cada um de nós recria o que está lendo, essa que é a vantagem da leitura cada pessoa lê de uma maneira diferente".

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. – Petrópolis, RJ: Vozes 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2008. p.221-230.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leituras. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2 ed. São Paulo: 34, 2019.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: 34, 2017.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELLOS, Janaína Bichi de. **A formação do leitor crítico a partir de círculos de cultura freirianos**: oficinas de leitura junto a educandos da EJA. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em letras - Profletras). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/516/DISSERTA.pdf>. Acesso em: 12/05/2021.

BOSI, Alfredo. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: BOSI, A. (Org.) **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2008.

BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B.(org). **Bakhtin** – dialogismo e polifonia. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 45-69.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá** – Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem. 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases nº 9394** (1996) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: Congresso Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 outubro 2021.

BRASIL CEB/CNE. **Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02/05/2021.

BRASIL CEB/CNE. **Parecer CNE/CEB Nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovado em 10 de maio de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 09 jun 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 05 outubro 2021.

BRASIL CEB/CNE. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. (2014b) Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras

providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 outubro 2021.

BRASIL CEB/CNE. **Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 16 de novembro 2018.

BRASIL CEB/CNE. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 11, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 15 outubro 2021.

BRASIL CEB/CNE. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 01, de 5 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB30192.pdf>. Acesso em 15 outubro 2021.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1973.

CANDIDO, Antônio. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CANDIDO, Antônio. Na noite enxovalhada. (Prefácio). In: ANTÔNIO, João. **Malagueta, perus e bacanaço**. São Paulo: Cosac Naif, 2004, p. 5-12.

CANDIDO, Antônio. **Noções da análise histórico-literária**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

CARVALHO, Carlos Fabian. **A educação de jovens e adultos e universidade**: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo 10/12/2004. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMG.

CARVALHO, L. Q. de. A interação dialógica: caminho para a pesquisa docente no mestrado profissional em letras. In: GOMES, A. C. (org.). [et al.] **A leitura na escola**: a sala de aula como espaço dialógico. Vitória: Edifes, 2017.

CARVALHO, Letícia Queiroz. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. **Revista dossiê – O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem**, Vitória, v 8, n. 19, ISSN: 2236-2592, 2018, p. 77-90.

CASTANHI, Yaralice Fabri Pereira. **A leitura de mundo em humanidades**: discutindo os preconceitos com operações de linguagem na Educação de Jovens e Adultos. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Humanidades). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/774/DISSERTA.pdf>. Acesso em: 02/05/2021.

FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.147-158.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FONSECA, Carlos. **Poeira dos Olhos**. Vitória: Causa, 2022.

FONSECA, Rubem. **Contos reunidos**. Boris Schnaiderman (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 33 ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 13), 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15). 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura:** uma oferta de contrapalavras. *Educar*, Curitiba, n. 20, 2002, p. 77-85.

GERALDI, João Wanderley. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos.** In: GEGE. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GIOVEDI, Valter Martins. **A concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire:** fundamentos teóricos e filosóficos. Curitiba. BrazilPublishing, 2019.

GIOVEDI, Valter M., SILVA, Itamar M. da e AMARAL, Débora M. **A didática que emerge da pedagogia do oprimido.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.16, n.4, ISSN: 1809-3876, 2018, p. 1110-1141.

GÓIS, HELLEN RODRIGUES OLIVEIRA. **Rubem Fonseca:** o discurso como leitura plural da cidade 29/09/2016 74 f. Mestrado em LETRAS: ESTUDOS LITERÁRIOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF.

GOMES, TIAGO MOREIRA. **Oralidade na literatura:** turnos conversacionais em diálogos literários construídos por Rubem Fonseca 12/04/2017 undefined f. Mestrado em LÍNGUA PORTUGUESA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP MONTE ALEGRE.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, no14, maio/ago. 2000.

JUNIOR, CLOVES DA SILVA. **Violência e poder sob as perspectivas de gênero, marginalização e vingança em contos de Rubem Fonseca** 10/03/2016 173 f. Mestrado em LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL

DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás.

MONTEIRO, MARINA LIMA. **Arte e fome:** uma leitura a partir do conto "Olhar" de Rubem Fonseca 25/09/2017 53 f. Mestrado em LETRAS: ESTUDOS LITERÁRIOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF.

NASCIMENTO, AUDEMARA RODRIGUES VIEIRA DO. **Ressignificação do conhecimento:** percepções sobre as vivências socioculturais no currículo da EJA 20/12/2016 164 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNEB.

OLIVEIRA, Edna Castro de; RODRIGUES, Henrique José Alves. **A emergência da escola de EJA de Vitória/ES e as políticas de alfabetização:** a primazia da prática Vitória. Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos. ISSN 2317-6571. vol. 5, n° 9, 2017. p.159-177.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **Eja e Educação Profissional:** desafios da pesquisa e da formação no proeja. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** In: *Educação como Exercício de Diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. Coleção Educação para todos 6.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timonthy. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo: 34. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de Vitória.** Vitória, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO **Proposta de implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos de Vitória (PIEJA).** Vitória, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO **Documento Orientador da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória (DOEJA).** Vitória, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 01/2011, que analisou o texto da Resolução que regulamenta a modalidade EJA no município de Vitória,** aprovado em 20/04/2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”. **Projeto Político Pedagógico.** Vitória, 2013.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana:** O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin.** Trad. M. Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2018.

ROCHA, ALDAICE DAMASCENA. **Letramentos de reexistência e alteridade na constituição identitária de estudantes de EJA** 25/02/2018 undefined f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Natal Biblioteca Depositária: undefined.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discurso bakhtiniano. In: PRADO et al (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SOUZA, MARIA MARLETE DE. **A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos**: subjetividade e memória18/02/2020 161 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. **A pesquisa em Ciências Humanas**: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana. São Paulo, 7 (2). Jul./Dez. 2012, p. 109-122.

SOUZA, TAISE CAROLINE LONGUINHO. **Direito à educação do jovem na EJA**: a intervenção didática em direitos humanos15/12/2017 135 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB.

STACUL, JUAN FILIPE. **Masculinidades em crise**: escrita, violência e (des)subjetivação em Feliz Ano Novo (1975) e Taxi Driver (1976) 07/10/2016 198 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC-MG.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia**. Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2003.

TINEREL, NANDARA MACIEL LEITE. **Pequenas criaturas, de Rubem Fonseca**: reflexões sobre a condição humana30/05/2017 104 f. Mestrado em Estudos Literários Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres

Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária "Prof. José Américo Andrade" - Campus UNEMAT - Tangará da Serra/MT.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glóssario de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2 ed. São Paulo: 34, 2018.

ZEN, Elieser Toretta. **Diálogo e práxis no processo de formação humana no âmbito do PROEJA no IFES.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10811_merged.pdf. Acesso em: 02/05/2021.

ZEN, Elieser Toretta. ElieserToretta. **Filosofia, práxis e formação humana no PROEJA.** Curitiba: Appris, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de apresentação



CARTA DE AUTORIZAÇÃO



Eu, Rubia Dias Fraga Xibili, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Suzete Cuendet, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "Os sentidos da leitura no segundo segmento da EJA: um diálogo com os contos de Rubem Fonseca", sob responsabilidade da pesquisadora Alessandra Helena Ferreira, no Segundo Segmento da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Suzete Cuendet. Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico, o Projeto Político Pedagógico – PPP – e outros documentos necessários para a análise.

Vitória, 22 de junho de 2022.

Rúbia Dias Fraga Xibili
Diretora Escolar
Pot. Nº. 053/2018-PPV/SEM
EMEL Suzete Cuendet


RUBIA DIAS FRAGA XIBILI
DIRETORA

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Os sentidos da leitura no segundo segmento da EJA: um diálogo com os contos de Rubem Fonseca” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora Alessandra Helena Ferreira. Sua participação é voluntária e se dará por meio de roda de conversas, círculo de leitura e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar contribuirá com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo colaborar com a prática da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos, bem como na formação do leitor literário no Segundo Segmento da EJA, por meio da leitura de obras literárias. Após a finalização de tal material ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Vitória, 22 de junho de 2022.

Assinatura do Participante

APÊNDICE C

Questionário aplicado no círculo de cultura



QUESTÕES DE LEVANTAMENTO DE SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS DOS ESTUDANTES DO SEGUNDO SEGMENTO DA EJA DA EMEF SUZETE CUENDET

1)Em qual bairro você mora?

2)Na sua opinião, qual o maior problema do bairro em que você mora?

3)Qual a causa principal para a existência desse problema?

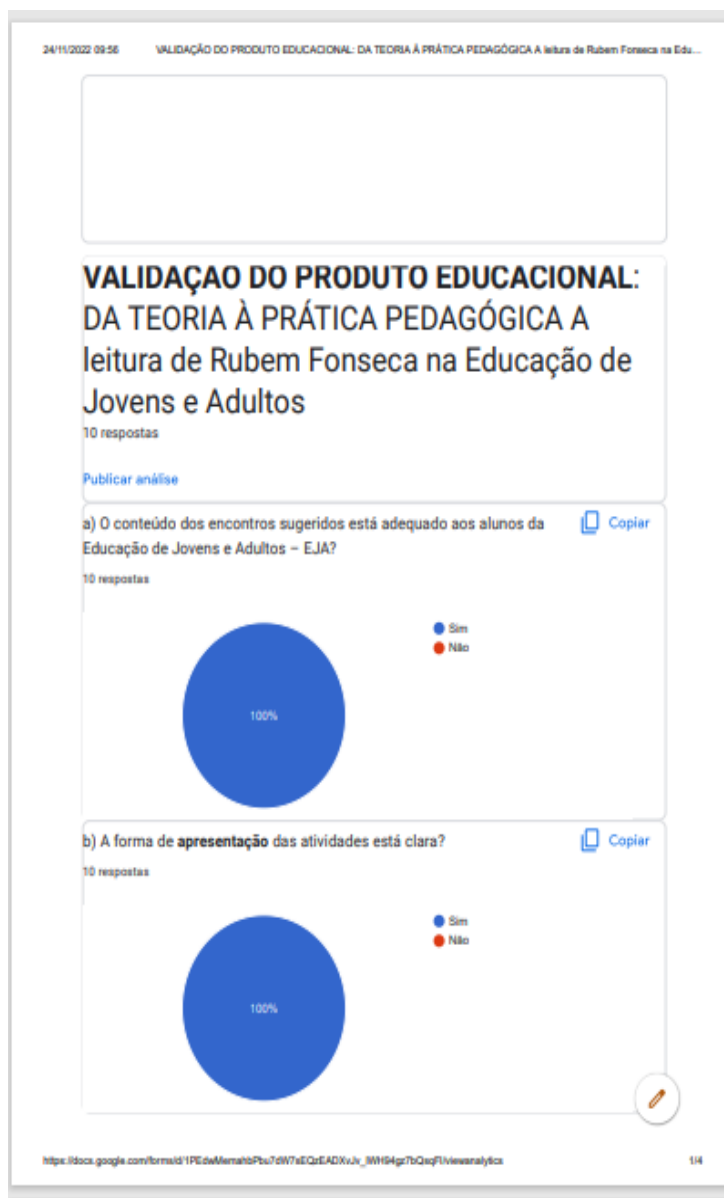
4)Como você acha que esse problema pode ser enfrentado?

5)Como você poderia contribuir para ajudar a resolvê-lo?

6)Você tem desejo de ficar no bairro em que mora? Por quê?

APÊNDICE D

Validação do produto educacional



C) A forma de **organização** das atividades está clara?

 Copiar

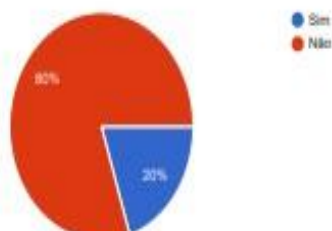
10 respostas



D) Os alunos podem ter dificuldade de entender as atividades?

 Copiar

10 respostas



E) As obras sugeridas e os textos apresentados são atrativos para os alunos?

 Copiar

10 respostas



F) As atividades apresentadas colaboram para o debate e compreensão dos critérios para a escolha de obras paradigmáticas?

 Copiar

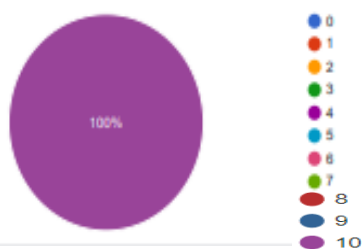
10 respostas



G) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria a este caderno pedagógico?

 Copiar

10 respostas



Despertar o interesse pela leitura e a escrita, sobretudo, a literária é o meu ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa na Educação básica, no ensino superior ou na modalidade de ensino EJA. Em consequência disso, decidi expressar a minha dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS, programa em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2022, sob a orientação da professora Dr^a Letícia Queiroz de Carvalho, em formato de livro.

pedrojeaoeditores.com.br 

[@pedrojeaoeditores](https://www.instagram.com/pedrojeaoeditores) 

contato@pedrojeaoeditores.com.br 

ISBN 978-65-265-2690-3



9 786526 526903 >