

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação

**“Histórias de práticas de leitura de uma alfabetizadora
na educação de jovens e adultos”**

Luanna Amorim Vieira da Sílvia

Mariana, outubro de 2021

Luanna Amorim Vieira da Silva

“Histórias de práticas de leitura de uma alfabetizadora na educação de jovens e adultos”

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo e coorientação da Prof.^a Dra. Karina Klinke.

Mariana, outubro de 2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586h Silva, Luanna Amorim Vieira da.
Histórias de práticas de leitura de uma professora alfabetizadora na
educação de jovens e adultos. [manuscrito] / Luanna Amorim Vieira da
Silva. - 2021.
74 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Coorientadora: Profa. Dra. Karina Klinke.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Letramento. 2. Alfabetização de adultos. 3. Professores - Formação.
I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. II. Klinke, Karina. III. Universidade
Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 374.7(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Luanna Amorim Vieira da Silva

Histórias de práticas de leitura de uma alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 01 de dezembro de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Karina Klinke - Coorientadora - Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Liliâne dos Santos Jorge - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Mical de Melo Marcelino - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Uberlândia

A Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 10/11/2021



Documento assinado eletronicamente por **Marlice de Oliveira e Nogueira, COORDENADOR(A) DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, em 11/11/2022, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0425956** e o código CRC **112A3EF1**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os educadores que trabalham com educação de jovens e adultos, esses que buscam fazer a diferença na vida de seus alunos, principalmente no atual contexto de pandemia da Covid-19.

Aos 603 mil mortos por essa doença, aos envolvidos na produção de vacinas, pesquisadores, médicos e enfermeiros e demais pessoas que viabilizaram o acesso à vacinação para a população.

Dedico também este trabalho ao meu tio Emerson Lopes de Amorim, falecido dia 05 de junho de 2021, devido à Covid19, um grande incentivador para que eu concluísse este mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir uma trajetória de aprendizagens, de dúvidas, de desafios, mas também de encontros e descobertas. Agradeço aos meus pais, Antônio, de quem muito sinto falta (*in memoriam*), e Jussara, mulher guerreira, ambos sempre presentes, sempre amigos, sempre meus dois maiores incentivadores para que eu me abrisse para a vida. Agradeço à minha mãe que sempre me estimulou em tudo, apoiando-me em todos os momentos, ensinando-me a amar a palavra. Se sou o que sou devo a eles dois. Agradeço ao meu irmão Junior, pela infância criativa, pelas trocas, brincadeiras e aprendizagens. Agradeço carinhosamente à minha madrinha, Dona Geralda (*in memoriam*), mineira de Diamantina, que se alfabetizou já idosa, de quem sinto imenso orgulho e inspiração.

Agradeço ao meu marido Daniel, pela paciência, pelo companheirismo e pelo papel de grande incentivador para o meu aprimoramento pessoal e profissional. Aos meus filhos, Arthur e Jhonas, que me levam a acreditar que posso mais. Agradeço à minha sogra, dona Fátima, e ao meu sogro, sr. Júlio, pela alegria que me dão, pelo carinho e acolhimento, assim como aos meus cunhados, David e Dimas, pelo acolhimento desde o início, quando cheguei a Ouro Preto. Agradeço à minha querida tia Cândida, que, mesmo em meio aos desafios da distância, esteve e está presente em todas as fases de minha vida, apoiando-me, ouvindo-me, incentivando-me. Agradeço ao meu tio Emerson (*in memoriam*), grande incentivador, que celebrou muito minha aprovação no mestrado e me estimulou sempre na minha escrita.

Agradeço à Sílvia, educadora e colaboradora, que me levou a fortalecer a fé na vida ao me apresentar um pouco sobre a sua história de vida e assim tornou possível esta pesquisa. Agradeço à minha orientadora Regina, pela eterna paciência, pelo acolhimento, pelos incentivos e pelo exemplo de docência, os quais admiro e respeito. Agradeço também à minha coorientadora, Karina, pelas palavras e reflexões que muito contribuíram para eu acreditar em mim mesma.

Agradeço especialmente a Williane, Marisa e Cristiane, três companheiras de mestrado que muito me incentivaram a não desistir. Agradeço a Marina, Márcia, Daniele Anjos, Daniela Boaneres e Leila, pela irmandade fundamental em momentos de insegurança. Aos meus ex-alunos, hoje multiplicadores, educadores sociais. Agradeço a demais familiares e amigos.

RESUMO

O tema da pesquisa é a trajetória de uma alfabetizadora na educação de jovens e adultos a partir suas memórias de práticas de leitura. A investigação caracteriza-se enquanto pesquisa narrativa e tem como proposta metodológica as narrativas dessa profissional como forma de produção dos relatos biográficos. A escolha da abordagem qualitativa considerou o universo de significados construído pelas memórias narradas sobre as práticas de leitura de Sílvia, de modo que o passado recordado também pôde ser reinventado por meio da compreensão dessa trajetória. Por meio das narrativas produzidas pela alfabetizadora, observei os ambientes que favoreceram essas práticas de leitura, os fatores para a continuidade e a descontinuidade dessas práticas e a socialização das experiências de leitura. Não se trata de produzir ou encontrar verdades, mas de compreender como uma alfabetizadora da EJA tece percepções a partir da reconstituição de suas memórias de práticas de leitura em sua trajetória. Conhecer o universo da memória individual possibilita também entender alguns sentidos da memória coletiva, pois a polissemia dessas memórias produz novos sentidos sobre a docência na EJA. O resultado desta pesquisa é a compreensão de que a atuação na educação de jovens e adultos diversifica e intensifica as práticas de leitura do docente em seu envolvimento com as necessidades de letramento de seus discentes, o que proporciona a mobilização de novas práticas e a reorganização da capacidade leitora do indivíduo. Concluiu-se, com esta investigação, que a narrativa de memórias revisitadas pode implicar a compreensão de aspectos da identidade docente e remeter ao aprimoramento das práticas de leitura desenvolvidas com a Educação de Jovens e Adultos. A relevância desta pesquisa narrativa está exatamente em seu potencial de reflexão sobre a identidade docente, o que torna o revisitar memórias um aprimoramento para a prática docente.

Palavras chaves: Alfabetização e letramento, Narrativas, Identidade docente na Educação de jovens e adultos,

ABSTRACT

The research theme is the trajectory of a literacy teacher in the education of young people and adults based on this teacher's memories of reading practices. The research is characterized as narrative and has as its methodological proposal the narratives of the literacy teacher as a form of production of biographical reports. The choice of the qualitative approach took into account the universe of meanings built by the memories narrated about the reading practices of Sílvia - the literacy teacher - so that the remembered past could also be reinvented through the understanding of her trajectory. Through the narratives produced by the literacy teacher, it was possible to observe the environments that favored these reading practices, the factors for continuity and discontinuity of these practices, and the socialization of reading experiences. This is not about producing or finding truths, but about understanding how the education of young people and adults (EJA) weaves perceptions from the reconstitution of her memories and of reading practices in her own trajectory. Knowing the universe of an individual memory also enables us to understand some meanings about the collective memory, because the polysemy of these memories produces new meanings about teaching at EJA. The result of this research is the understanding that working in the education of young people and adults diversifies and intensifies the reading practices for this teacher in her engagement with the literacy needs of her students, which provides the mobilization of new practices and the reorganization of the individual's reading capacity. The conclusion of this research is that the narrative of revisited memories can imply in the understanding of aspects of the teacher's identity of reading practices developed at the education of young people and adults. The relevance of this narrative research consists exactly in its potential of reflection about the teaching identity, which makes revisiting memories as a tool to improve the teaching techniques.

Keywords: Literacy, identity and teaching at the education of young people and adults.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENPEC - O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

DPAEJA - Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

DPECIRER - Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais.

DPEDHUC - Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

DPEE - Diretoria de Política de Educação Especial

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

NAEP - National Assessment of Education

NLG - New London Group

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLE - Política Nacional de Leitura e Escrita

PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCLE - Termo de Livre Consentimento e Esclarecido

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Produção de alunos (Receita)	44
Fotografia 2 – Produção de alunos (Carta)	44
Fotografia 3 – Produção de alunos (Livros)	46
Fotografia 4 – Produção em sala de aula com os alunos (livros)	50
Fotografia 5 - Socialização de leitura (Saraus com os alunos)	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CAPÍTULO 1.....	8
APORTES TEÓRICOS.....	8
2.1 Práticas de leitura, Alfabetização, Letramentos e Multiletramentos.....	8
2.2 Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e formação do docente.....	18
3. CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO:.....	23
3.1 Contexto e critério de seleção do participante colaborador de pesquisa.....	27
3.2 Procedimentos realizados.....	29
3.3 Caracterização da colaboradora:.....	32
4. CAPÍTULO 3.....	36
MEMÓRIAS, DOCÊNCIA E RELEITURAS:.....	36
4.1 Análise das narrativas de Sílvia.....	36
4.1.1 Práticas de leitura.....	41
4.1.2 Agentes motivadores das práticas de leitura.....	45
4.1.3 Fatores que favorecem a continuidade e a descontinuidade dessas práticas de leitura. .	47
4.1.4 Socialização das experiências dessas práticas de leitura.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
APÊNDICE 1.....	60
APÊNDICE 2.....	62
APÊNDICE 3.....	63

1. INTRODUÇÃO

A pergunta norteadora que traçou as reflexões e os objetivos de pesquisa parte do que uma alfabetizadora pode produzir em suas memórias de leitura. Assim, investigou-se, por meio das narrativas, quais são as práticas de leitura realizadas por uma alfabetizadora na Educação de jovens e adultos durante sua trajetória de vida, e assim refletir como essa docente dá dimensão à leitura em sua vida.

O tema desta pesquisa, portanto, é a trajetória de vida de uma alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo utilizado suas memórias de práticas de leitura enquanto eixo para análise, a fim de identificar os procedimentos significativos utilizados nessa questão em sua vida acadêmica, suas descobertas e reflexões acerca dessas práticas, sendo esses aspectos os objetivos norteadores desta investigação. A partir dos relatos oferecidos por Sílvia¹, analisamos as práticas de leitura realizadas por ela, os distintos ambientes que contribuíram para a produção dessas práticas, os fatores que permitiram a continuidade e a descontinuidade de suas práticas de leitura e os seus momentos de socialização.

No aporte teórico, foram consideradas duas tradições de estudo sobre práticas de leitura no Brasil, dentre elas a tradição francesa, que se debruça na concretude da ação de ler, e os elementos que constituem esse processo. A segunda tradição refere-se aos estudos que associam a leitura ao seu aspecto pedagógico, o que implica considerar os estudos do letramento e do multiletramentos.

A investigação caracteriza-se enquanto pesquisa narrativa e tem como proposta metodológica as narrativas da alfabetizadora como forma de produção dos relatos biográficos. A escolha da abordagem qualitativa considerou o universo de significados construído pelas memórias narradas sobre as práticas de leitura de Sílvia. A introdução parte de algumas ponderações sobre o valor social dado à condição leitora em nossa sociedade como forma de reflexão e também sobre aquele à condição leitora de uma docente alfabetizadora na EJA. Essas considerações refletem não apenas na leitura feita por meio dos livros, mas ainda nas distintas maneiras com que o texto é disposto no cotidiano.

A escolha da temática que envolve esta pesquisa justifica-se no interesse em conhecer os aspectos sociais e particulares que envolvem a prática de leitura, que restringem ou as diversificam. Compreender esses aspectos a partir da docência deve-se à minha formação

¹ Sílvia é um nome fictício escolhido de acordo com a colaboradora de pesquisa.

profissional inicial enquanto alfabetizadora que busca compreender, para além do processo de alfabetização, quais interferências ajudam a construir e a ressignificar a trajetória de formação leitora do docente.

A escolha pela modalidade EJA deve-se às especificidades que constituem a formação docente dessa categoria que lida com a pluralidade de trajetórias de vida de discentes e, com isso, distintas relações estabelecidas com a aprendizagem da leitura, com a qual o docente dessa modalidade atua. Com a pesquisa, buscou-se fortalecer a proximidade com a temática que engloba o processo formativo de educadores que atuam nesses espaços e vivenciam as tensões que envolvem a docência para jovens, adultos e idosos.

Para isso, é necessário pensar sobre o acesso dado à leitura na sociedade e o espaço para a leitura conquistado pela alfabetizadora, seus ambientes de formação e o acesso a bens culturais. Dessa forma, problematizar principalmente as disparidades existentes que ampliam as diferenças sociais, mais especificamente nos espaços e momentos formativos e de atuação profissional, considerando a dimensão pessoal por meio da trajetória de vida como aspecto a ser agregado e problematizado como fator na formação docente.

Cabe considerar, ainda, nesta escrita introdutória, alguns dados referentes ao analfabetismo e aos anos de escolarização dos brasileiros como forma de justificar, no seu aspecto social, a relevância da presente pesquisa. Aspectos referentes à escolarização, afinal, podem interferir no processo de relação com a leitura e não pode ser vista de forma isolada do processo de Alfabetização e letramento. Os índices também demonstram a visibilidade dada (ou não) às políticas de formação e incentivos à Educação, às condições e aos contextos em que se produzem essas ações, assim como aos incentivos à alfabetização, o que pode culminar na concretização ou não de práticas de leitura,

Considerando os dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2019, no Brasil houve um decréscimo na taxa de analfabetismo de 6,8% para 6,6% comparados aos dados da mesma pesquisa em anos anteriores. Esse decréscimo representa 200 mil pessoas, mas ainda há 11 milhões de pessoas analfabetas no Brasil, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) -PNAD, 2019 são pessoas de 15 anos ou mais sem condições de ler ou escrever um bilhete simples. São 200 mil pessoas que se enquadram entre os considerados alfabetizados, o que carece compreender as condições em que se concretiza esta relação com a palavra, de forma a mapear aspectos relevantes ao processo de Alfabetização voltados a esse público.

Em relação ao Estado em que esta pesquisa se realiza, encontramos alguns dados expressivos que nos ajudam a compreender a realidade mais próxima da docente entrevistada,

que reside no Município de Itabirito/MG. No caso dos índices do PNAD de Minas Gerais em 2019, havia 941 mil pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, o que representa 5,5% da população, um valor acima da média nacional, que é de 5,4% (IBGE/PNAD, 2019). Observa-se ainda, a partir desses dados, o aumento da taxa em relação à idade mais avançada: entre as pessoas de 60 anos ou mais, residentes no Estado de Minas Gerais, 16,2% não sabem ler nem escrever.

Dados que são relevantes e que caracterizam o contexto da participante da pesquisa, ainda considerando esse recorte etário, e tendo como base os dados referentes ao sexo, a taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, em 2019, foi de 6,3% em comparação a 2016, que foi de 7,0%, ou seja, houve decréscimo. Para as mulheres pretas ou pardas, dentro do mesmo recorte etário, houve também decréscimo de 8,9% em 2019, comparado a 9,8% em 2016. Dados que refletem avanços a partir da implementação de políticas voltadas à redução do analfabetismo no país, meta 9, referente a essa redução, que consta no Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005, de 2014.

Faz-se necessário considerar que esses dados são respostas às lutas pela construção de marcos legais e ações públicas que regulamentaram a oferta de ensino destinada especificamente ao público jovem e ao adulto. É também consequência de movimentos sociais que trouxeram efervescência ao debate sobre a erradicação do Analfabetismo, debate esse intensificado na década de 1960. O art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) registra que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL,1996).

Por detrás desses dados, há todo um conjunto de ações e movimentos de educadores e pesquisadores que atuam na EJA, na Educação Básica ou no Ensino Superior, articulado com as comunidades locais em que estão inseridos, no sentido de fazer cumprir o direito constitucional de educação para todos e todas. Universidades públicas debruçadas e comprometidas em programas de formação docente, tanto quanto em pesquisas na área de alfabetização têm contribuído com a diversidade de olhares e lentes para a produção científica, por se pautarem no rigor epistemológico, que agregam e fomentam a diversidade de conhecimentos nessas áreas.

Problemas referentes à apropriação da leitura precisam ser discutidos e problematizados, considerando, principalmente, as diversidades dos sujeitos, suas histórias e trajetórias de vida, suas relações com outros sujeitos e com a sociedade, enfim, com a leitura que fazem do mundo e da comunidade na qual estão inseridos. As práticas de leitura podem

provocar, naqueles que se apropriam delas e fazem bom uso, uma nova forma de ser e estar no mundo.

As universidades, ao socializarem suas produções, articulam ações que representam, para as discussões acerca da alfabetização, dentre as demais áreas com que dialogam, que esse campo é uma trajetória demarcada por conquistas, embates e lutas na garantia dos direitos à educação para todos, sem exceção.

Não bastam as diferentes instituições de ensino superior, de produção e de circulação de conhecimento desejarem a democratização dessas práticas de leitura por meio de suas ações (pesquisas, cursos de extensão, formação na Graduação e na Pós-graduação), pois a consolidação de valores, de produção de culturas e práticas sociais se dá por meio de ações e articulações fora de sala de aula, em espaços outros onde esses possíveis leitores circulam e se fazem sujeitos de um olhar e uma interpretação da vida e do cotidiano. O que nos leva a argumentar acerca da importância da presente pesquisa, que realiza esse movimento de se aproximar de uma educadora/alfabetizadora daqueles e daquelas que, por um longo tempo, foram privados(as) da leitura.

Carece refletir sobre como, historicamente, pensa-se e vive-se distintas práticas de leitura e, com isso, experiências de leitura realizadas principalmente por aqueles com dificuldades em concretizar essas práticas e que compõem o público de Educação de Jovens e Adultos. Esses, mesmo com suas dificuldades, buscam ler e escrever, por exemplo, lista de compras, pois precisam economizar, gerenciar com o mínimo para sua subsistência. Tentam ler folhetos de supermercados, placas de ônibus, bulas de remédios, boletos, notas fiscais, jornais, revistas, receitas culinárias, receitas médicas. São indivíduos que, quando possuem alguma condição, utilizam as cruzadinhas para se manterem atentos e alerta diante do dinamismo social em que as palavras se contextualizam em suas vidas e à sua volta.

Pesquisar sobre práticas de leitura implica também reconhecer o silenciamento de vozes que se expressam por meio dos 11 milhões de brasileiros analfabetos, conforme os dados do IBGE/ PNAD de 2019, pois esses são herdeiros de povos que tiveram sua cultura subjugada por culturas hegemônicas. Se investigarmos essas trajetórias, encontraremos vestígios de condições precárias de vida, de oportunidades que lhe foram negadas e que, pela Lei, a educação é para eles um direito fundamental, de caráter social, como a saúde, moradia e trabalho.

Considera-se, também, que esses indivíduos são privados do seu direito à leitura, que deve emergir de uma educação pública e de qualidade; a leitura, enquanto acordo coletivo, enquanto passagem de vozes, culturas, perspectivas e sentidos de mundo; leitura enquanto

atividade individual e coletiva, que põe em questão as trajetórias sociais construídas. A falta de leitura mais grave é daqueles que leem, dispõem de condições, posição e privilégios, mas que optam por não fornecer e viabilizar condições para que os demais indivíduos possam e escolham o seu lugar sociocultural a partir da leitura que podem concretizar atitudes, aprimorar conhecimentos e apreciar o mundo.

A seguridade do direito à educação encontra-se na Constituição Federal de 1988, no seu art. 205, que assegura “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Os desdobramentos dessa garantia evidenciam-se nos demais documentos regulatórios, como LDBEN, ao afirmar, no art. 32, inciso I, “que a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996).

Há também, dentre outros marcos legais e regulatórios, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), criada como forma de fortalecer o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, uma ação permanente enquanto estratégia para promoção do livro, da leitura, da escrita e das bibliotecas de acesso público no Brasil. Essa política foi instituída a partir da sanção da Lei n. 13.696/2018, em 13 de julho de 2018. Vale ressaltar o processo de construção de seu conteúdo enquanto resultado de discussões realizadas ao longo de 10 anos por meio das atividades do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), ou seja, resultado de incansáveis diálogos e leituras, releituras como forma de se aproximar daqueles que ainda não leem ou possuem dificuldade em sua trajetória e formação leitora.

Há de se considerar os resultados preliminares do Indicador de Alfabetismo Nacional (INAF) Brasil de 2018, ao apontarem que três em cada 10 brasileiros, com idade entre 15 e 64 anos, podem ser considerados analfabetos funcionais, e acrescenta que 12% dos brasileiros nessa faixa etária são considerados pró-eficientes, ou seja, conseguem elaborar textos um pouco mais complexos como mensagens, descrições, exposições e argumentações, bem como apresentar posicionamento crítico sobre um texto ou sobre um autor. Sendo assim, não basta ter acesso à leitura, mas garantir a continuidade e o aperfeiçoamento do indivíduo nas distintas práticas sociais de leitura e escrita, sendo essas consideradas enquanto processos em contínua construção.

No Brasil, as Universidades enquanto legítimas instituições de produção científica, considerando o Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

foram encontrados oito documentos referentes ao descritor histórias de práticas de leitura de alfabetizadores. A partir desse levantamento, vale ressaltar que demais e expressivas pesquisas e produções científicas que abordam memórias docentes de leitura encontram-se no mesmo portal, sendo caracterizado a partir de outros descritores e a partir das especificidades com que se debruçam sobre o tema. Dos oito trabalhos encontrados, seis configuram-se na categoria artigo e dois são livros. Esse levantamento tomou como recorte temporal os anos de 2010 a 2017, e eles se referem a trabalhos desenvolvidos acerca da leitura e da escrita em distintos aspectos: competência de leitura; percepção da criança sobre leitura antes de se alfabetizar; dimensão social, linguística e cognitiva da leitura a partir da província Brasil; para citar os documentos encontrados que se aproximam da presente pesquisa.

Esses textos refletem sobre alguns elementos que circunscrevem as práticas de leitura, tendo como centralidade a educação em seus distintos ambientes sociais. Nenhum deles, entretanto, busca, por meio dos caminhos das narrativas docentes, resgatar a compreensão da leitura e dos leitores e seus processos mediante as narrativas de uma alfabetizadora, designada e autorizada ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. O que justifica uma pesquisa que considera o sujeito leitora e que busca olhar para a maneira como uma alfabetizadora identifica suas práticas de leitura enquanto processo em constante construção?

No que se refere ao mapeamento e à caracterização da produção científica sobre o ensino inicial da leitura, que pode influir na concretização de distintas práticas de leitura ao longo da vida do leitor, caso essa apropriação do código linguístico produza proximidade com a palavra, considera como referência o levantamento realizado por Schwartz, Frade, Macedo (2019), relacionado aos grupos de pesquisa no Brasil voltados ao estudo sobre alfabetização. Esse estudo parte do estado do conhecimento organizado por Soares e Maciel (2000), ao longo de três décadas sobre assunto no Brasil.

Outros autores estudam e analisam a produção de conhecimento de circulação nacional em torno da alfabetização como Trindade, Itaquí e Costa (2007), que realizaram um trabalho expressivo na pesquisa bibliográfica sobre alfabetização. E, ainda, Serrano (2010) e Guimarães (2011), que investigaram os estudos referentes à alfabetização sobre diferentes temas e perspectivas teóricas e metodológicas.

A produção científica perpassa por diferentes concepções nos mesmos e em distintos campos de conhecimento a respeito do processo de apropriação do código linguístico. Há contribuições de diferentes áreas que contemplam os estudos em torno da alfabetização como a área da Psicologia, da Pedagogia, da Linguística, da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Sociologia, da Educação Artística (Artes Plásticas e Música), da Audiologia, da Estatística e,

também, em estudos interdisciplinares (SCHWARTZ, C. M; FRADE, I. C. DA S; MACEDO, 2019).

A partir dessas referências teóricas, apenas citadas e, posteriormente, algumas delas utilizadas para ajudar na problematização sobre o tema, há escolhas para delimitações necessárias, no intuito de melhor organizar a reflexão aqui pretendida. São reflexões referentes a percepções sobre as leituras relativas à construção histórica das práticas de leitura, de como essa construção paulatinamente vem apresentando modificações e articulações com diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de melhor compreender essas diversas práticas que constituem a trajetória da alfabetizadora.

A proposta desta pesquisa teve como objetivo geral identificar quais são as práticas de leitura realizadas pela alfabetizadora da EJA durante sua trajetória. A partir disso, enquanto objetivos específicos, foram observados os ambientes que favoreceram as citadas ações, os fatores para a continuidade e a descontinuidade dessas práticas, a socialização das experiências de leitura e os agentes que as motivam.

Essa dissertação está assim organizada: o capítulo 1 apresenta no aporte teórico reflexões sobre os conceitos de práticas de leitura, dos processos de alfabetização, letramentos e multiletramentos, na busca em atentar para elementos socioculturais que favorecem a realização de distintas práticas de leitura. Ainda considera reflexões sobre as especificidades e desafios da formação e atuação do docente na EJA.

O capítulo 2 refere-se ao percurso metodológico quando houve uma profunda reflexão sobre as narrativas enquanto forma de produção dos relatos biográficos, no intuito de melhor observar aspectos correspondentes à trajetória e à formação docente. Nesse capítulo, destacam-se os procedimentos realizados, e são caracterizados o contexto e o critério de escolha da Alfabetizadora a partir da pesquisa de abordagem qualitativa.

No capítulo 3, discutem-se as contribuições por meio dos relatos de Sílvia sobre vida e a docência, aspectos das memórias narradas sobre as suas práticas de leitura. Nele, aborda-se também, a partir dessa trajetória, por meio da análise e da observação dos relatos biográficos, os ambientes que favoreceram essas práticas de leitura, os fatores para a continuidade e a descontinuidade dessas práticas e a socialização das experiências de leitura, na busca por compreender como uma alfabetizadora da EJA tece percepções a partir da reconstituição de suas memórias de práticas de leitura.

2. CAPÍTULO 1

APORTES TEÓRICOS

2.1 PRÁTICAS DE LEITURA, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

A ação de ler caracteriza toda relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe aparece num primeiro momento como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa de antemão, uma leitura porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. Nesta medida, o real tornar-se um código, com suas leis e revelações destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito e de sua capacidade de racionalização sobre o todo que o rodeia. (ZIBERMAN, 1988, p. 15).

Regina Zibernam (1988) afirma que os elementos que constituem a relação entre os indivíduos e a ação de ler já implica uma leitura e uma forma de ordenamento de mundo. A partir desses elementos expressos pela autora, foram selecionados alguns conceitos para contribuir na problematização em torno de práticas de leituras na sociedade e assim melhor ilustrar aspectos que culminam nas histórias contadas e lidas por Sílvia, cuja trajetória de vida e docência contribuiu na construção desta investigação.

A relação entre o homem e a ação de ler amplia ou retrai enquanto consequência não apenas do indivíduo em si, mas dos entrelaçamentos desse com diversos contextos, por vezes em tempos passados, não vivenciados pelo sujeito, mas constituinte de sua história por meio das histórias de sua família, de sua condição social, de aspectos que nem sempre são postos em evidência como processo educativo nos distintos espaços em que a aprendizagem acontece. Larrosa (2001) vai além ao afirmar que:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos, são mais do que simplesmente palavras e é por isso que as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que se jogam muito mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LAROSSA, 2001, p. 21).

Foram escolhidos para a discussão conceitos referentes à prática de leitura, letramentos e multiletramentos, com o objetivo de se aproximar das possibilidades de análise das narrativas produzidas pela Alfabetizadora. Apesar de considerarmos aspectos particulares da sua vida e docência, já que essa não está isolada, mas inserida em diversos contextos dinamizados pela socialização com pessoas, ações em distintos territórios nos quais transita, assim como sua presença pertence a um tempo, a época em que se vive.

Para Antônio Augusto Gomes Batista, membro do grupo de pesquisa Centro de Referências em Educação Integral (CENPEC), e autor do verbete Práticas de Leitura que constitui o glossário Ceale, há duas tradições de pesquisa referentes ao uso da expressão práticas de leitura no Brasil. A primeira destina-se a discussões históricas e sociológicas sobre práticas de leitura a partir da década de 1990, com influência de estudos realizados pelos franceses e que se referem ao conceito de leitura a partir de sua concretude. Assim, há o envolvimento de aspectos que possibilitam a ação de ler, que corresponde ao momento histórico que se vivencia, que é diversificado e mutável como expressa o autor. Não apenas considera o momento histórico, mas pode ser uma investigação da prática de leitura de um grupo específico. O autor acrescenta que esta tradição engloba:

Por saber quem lê o quê, quando, onde, por que motivos, de que modos, com que intensidade. Essas investigações se interessam, ainda, por apreender como determinados processos, sejam de natureza técnica, sejam de natureza social mais ampla, interferem na ampliação do público leitor, nos modos de ler, nas maneiras de atribuir sentido, na própria organização da página, do impresso, de seus suportes. (FRADE; COSTA; BREGUNCI (orgs), Verbetes: Práticas de Leitura. In: Glossário Ceale, Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores, 2014, disponível: www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura).

A segunda tradição de pesquisa compreende a prática de leitura que envolve o uso pedagógico dado a essa expressão, no caso, referente a práticas de letramento, discussão essa de origem anglo-saxônica, conhecida como estudos sobre letramento. A leitura é parte desse processo. A prática de letramento é compreendida a partir de eventos de letramento, sendo que o autor os considera como algo de “natureza concreta, em que a escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala (como, por exemplo, em conferências, jornais de rádio e TV, exposições didáticas, sermões religiosos).”

O evento de letramento, por ser concreto, pode ser algo apreendido com um conjunto de eventos, em que significados consideram que os agentes constroem e assim dão sentido ao letramento, às relações de poder e padrões culturais que organizam a leitura e a escrita, ou seja, como o letramento se associa a questões sociais mais amplas. O estudo também reflete sobre a tradição pedagógica, a criação das práticas de leitura em sala de aula, os significados que os alunos e os professores atribuem à leitura, a prática de leitura de diferentes gêneros, as formas de uso social das práticas de leitura e escrita, ou seja, estuda uma leitura realizada em demais espaços além da escola e por ela também fomentada.

Assim, dentre muitas ações que dinamizam o cotidiano, ler, escrever e narrar são formas distintas de pertencimento à vida cultural, social, afetiva. Também pode representar pertencimento a um grupo específico, assim como a oralidade é preservada por comunidades que repassam o valor de seus saberes e costumes por meio da cultura oral, sendo a palavra falada de fundamental importância para perpetuação da cultura de algumas comunidades, como a comunidade indígena e quilombola, por exemplo.

Questionam-se as condições da experiência de leitura diante do aumento das atividades e práticas de leitura no cotidiano, considerando as possibilidades de engajamento com as práticas de leituras e as formas de ler e dialogar com os textos disponíveis, selecionar informações sobre eles, contextualizar uma leitura com outras, inquietar-se, fazer inferências, ler novamente observando a forma como e está lendo, pensar nas condições que podem direcionar a leitura, dispersá-la, abandoná-la ou mesmo resgatá-la.

Feita essa reflexão inicial, situam-se as distintas práticas de leitura descentralizando-as em diferentes momentos e espaços que podem constituir a trajetória pessoal de um indivíduo por meio de sua participação na vida social. Começa a questionar-se então sobre como são construídas as relações com a leitura, produzidas não apenas de forma funcional, mas que propiciem engajamento com demais práticas de leitura, se esse engajamento com demais práticas de leitura existiu e, caso não exista mais, quais os motivadores dessa ruptura.

No que se refere aos conceitos em torno de alfabetização, é necessário atentar-se para as contribuições utilizadas por Rojo e Moura (2019, p. 15), que consideram “Alfabetizar-se como ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Dominar um sistema complexo de representações e regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua”. Também são utilizadas as contribuições de Soares (2003), que apresentam perspectivas sobre a “invenção do letramento”. A autora realiza reflexões sobre o termo letramento enquanto processo de apropriação de habilidades para significar o uso social de diferentes práticas de leitura e escrita. Essa discussão ocorreu no

mesmo momento histórico, mas em distintas sociedades, tanto em seu aspecto geográfico quanto socioeconômico, ou seja, há relevância em considerar essa discussão por ela ser descentralizada, mesmo apresentando especificidades locais.

É pertinente considerar, a partir das perspectivas apresentadas por Soares (2003), que essa discussão no Brasil vincula-se a partir das disparidades identificadas no processo de apropriação inicial do sistema de leitura e escrita, ou seja, nas discussões em torno da alfabetização, disparidades em demais países como Estados Unidos e França, onde, em 1980, mediante os dados oferecidos pela National Assessment of Education (NAEP), observou-se que os considerados alfabetizados apresentavam diversidades no domínio de habilidades e, com isso, na participação das diferentes práticas sociais de leitura e escrita.

Essa perspectiva pode ser relacionada ao contexto de problematização sobre a pedagogia de multiletramentos. No caso grupo New London Group (NLG), reunião de teóricos da área de linguística dos EUA, Grã-Bretanha e Austrália, discutem as adversidades vivenciadas no sistema de ensino anglo-saxão, buscando compreender os agravantes desse contexto. Assim, foi elaborado o manifesto programático pelo NLG, no intuito de atender à necessidade de instrumentalizar conceitualmente os educadores ao considerar a diversidade linguística e cultural enquanto ação humana e identitária.

Além desses contextos e conceitos, Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019), ao problematizarem a investigação e os debates existentes que constituem o campo de estudos do multiletramentos, citam Mary Kato no livro *O mundo da escrita*, de 1986. Nessa oportunidade, a autora afirma que o termo letramento buscava recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolviam a escrita (e a leitura) de uma ou de outra maneira, valorizadas socialmente ou não, práticas de letramento locais e globais, recobrando contextos sociais diversos como a influência da família, igreja, trabalho, mídias, escola (Rojo; Moura, 2019, p. 16) nos processos de letramento. Nesse sentido, atenta-se o para a tridimensionalidade que constitui a pesquisa por meio da utilização das narrativas: temporalidade, sociabilidade, localidade enquanto aspectos constituintes no processo de construção das narrativas.

O termo multiletramentos abarca a pluralidade de perceptivas sobre as formas de construir relações com as práticas de leitura e escrita. Por ser “um conceito bifronte: aponta a um só tempo, para a diversidade cultural e das populações em êxodo e para a diversidade de linguagem dos textos contemporâneos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Outra delimitação apresentada pelos mesmos autores e que será inserida na pesquisa é de que os estudos do letramento são de ordem socioantropológica, enquanto a da

alfabetização é psico-cognitiva e pedagógica, o que sugere reflexões mais aprofundadas nas crenças em torno da alfabetização a partir do uso das distintas práticas de leitura. Nesse sentido, os letramentos surgem para propiciar uma interlocução com especificidades e particularidades que compõem as distintas práticas culturais e que podem culminar em distintas práticas de leitura e se apresentar para além do processo de alfabetização nos distintos contextos em que ela se concretiza, o que abrange demais aspectos sobre como o indivíduo faz uso das diferentes práticas de leitura.

A partir das considerações de Rojo e Moura (2012), o termo que ajuda a problematizar as práticas de leitura, que é o se pretende investigar, é, no caso, o conceito de letramentos e o contexto de discussão quando emerge a pedagogia de multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; 2018). Esses termos ajudam a refletir especificamente sobre investigações das variadas formas de utilização e concretização de práticas de leitura, no que se refere à multiplicidade de relação e produção de linguagens, de culturas que as dinâmicas da globalização provocam e dão visibilidade. No caso, os multiletramentos correspondem a muitos tipos de letramentos atrelados à recepção e à produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem e às características de produção e circulação dos textos/discursos hoje (ROJO; MOURA, 2019).

Consideram-se, dessa forma, as práticas de leitura para além das especificidades do espaço escolar, já que ela vai além de seus muros ao permear outros espaços. Mas, essa discussão acontece a partir da leitura, responsável e designada para a aprendizagem inicial do código linguístico e sua contínua problematização ao longo da trajetória de formação do indivíduo. Dentre outros ambientes responsáveis pela produção e gestão de práticas de leitura em nossa sociedade, como museus, bibliotecas, galerias de artes, centros culturais, teatro, cinema, práticas artísticas de culturas populares, espaços e linguagens de culturas populares, e assim considerar que é preciso dimensionar também os aspectos sociais, históricos e culturais.

Esses elementos dialogam também com as exigências no desenvolvimento das habilidades comunicacionais expressas nas práticas de leitura contemporâneas, exigências essas que remodelam as formas de perceber, gerir e produzir conhecimentos. Mas, antes de pensar em produção, há necessidade de refletir sobre as condições sociais de apropriação dos códigos escritos e acesso ao mundo letrado por meio da alfabetização, como expressa Ziberman (1988), ao tecer relações entre a escola e a leitura, mas delimitando esses dois aspectos dentro de suas especificidades por considerar como se constituíram a história social da leitura e o papel da escola nesse processo.

Ziberman (1988) introduz a reflexão sobre a relação entre leitura e escola ao propor um olhar apurado sobre a leitura enquanto consequência da escola, relação essa, por vezes considerada mecânica. Assim, sugere redimensionar as crises existentes na escola e na leitura, de forma a melhor compreender suas particularidades. Para a autora, todo o indivíduo está intrinsecamente capacitado ao ato de ler e que o meio social oferece estímulos a essa concretude, faz-se necessário, portanto, compreender como esses estímulos são organizados, quais intencionalidades (política, ideológica, culturais etc.) fazem essa movimentação, como as práticas de leitura sofrem transformações e adaptações a partir desses aspectos, interferindo também em novas formas de interação e convívio social.

Ao considerar esses aspectos, vale enfatizar que a alfabetização escolar é vista na presente pesquisa enquanto espaço legítimo de tradição do período de apropriação e aperfeiçoamento das relações entre o indivíduo e a cultura escrita, num espaço determinado, que reúne e difunde saberes e práticas específicas à concretização desse processo. Alfabetização é uma ponte entre o indivíduo e as práticas de leitura e escrita, um ponto de intercessão, congruência, de encontros, de interlocução.

Por isso, é fundamental compreender as relações que podem ser construídas com a leitura e, durante esse processo, é favorável e de maior centralidade à utilização dos métodos sintéticos que eles sejam direcionados à aprendizagem do código linguístico a partir dos elementos estruturalmente mais simples. Isso porque a tradição metodológica no ensino da leitura e da escrita, que constitui o processo de Alfabetização, No caso, além das letras, dos fonemas ou das sílabas, há também os métodos analíticos que partem de unidades significativas da linguagem como palavras, frases ou pequenos textos (GALVÃO; FERRAZ, 2005). Dessa forma, considera-se o contexto que consolida essa tradição nas salas de aula e como ela repercute no processo de apropriação inicial dos códigos linguísticos, pois esses elementos podem aproximar ou não um leitor de uma leitura.

Realizar esses apontamentos implica considerar a posição específica a partir do olhar do alfabetizador, quando esse rememora os próprios processos de letramento, de alfabetização, de uso social de práticas de leitura por meio de suas narrativas. São questões que possibilitam resgates sobre como se concretiza a leitura na sua dimensão cultural, enquanto passagem do valor do significado social da leitura de uma geração para outra.

Magda Soares (1995), em seu texto *Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas*, apresenta reflexões sobre as delimitações no campo referente à cultura escrita, que o acesso à apropriação do código linguístico demanda a continuidade e o exercício de prática de leitura e escrita na sua dimensão funcional e emancipatória. Nesse

sentido, a autora aprofunda sobre essa dupla característica a partir da imersão do conceito de alfabetismo e das reflexões que esse conceito evoca sobre as formas de aprender o contexto em que se dá o processo de apropriação dos códigos linguísticos.

Para isso, há necessidade de considerar o processo de socialização da língua escrita nas diferentes sociedades e culturas, a fim de identificar as características da oralidade anterior à cultura; a transição entre a permanência da oralidade e a apropriação da escrita; o que dessa introdução da cultura escrita repercute nas mudanças sociais, culturais e comunicacionais; e assim as práticas de leitura em diferentes épocas e grupos sociais; os processos históricos de acumulação, difusão do material escrito e acesso dessa leitura ao leitor; o surgimento da imprensa e seus efeitos (ZIBERMAN, 1988). Sendo todos esses aspectos analisados não apenas na vertente cultural, mas também política e econômica.

Outro aspecto alertado pela autora é a ampliação do sistema escolar que favoreceu o crescimento do número de leitores. Atrelado a esse processo, entretanto, a difusão dos bens culturais significou a inserção de outras modalidades de expressão que não se transmitissem apenas por intermédio das culturas oral e visual (ZIBERMAN, 1988). Houve, assim, a sofisticação dos modos de circulação da cultura devido à democratização do seu acesso por meio da educação, e com isso a ampliação e a consolidação de um público de leitores.

Assim, garantir as demandas da expansão de leitores mediante a educação fez com que a própria cultura se tornasse interesse do mercado, sendo agregada à indústria. O código linguístico, dessa forma, transfigura-se e também se submete aos interesses do mercado, o que remodela o valor dado à leitura, sua dimensão política enquanto interferência na estrutura e na organização social.

A autora ressalta também a intensa necessidade de organizar a escola que ocupa a tarefa de ser intermediária entre a infância e a cultura por meio da leitura, acesso que possibilitou a consolidação de formas de representação da realidade. Para tanto, a leitura significou um aumento da indústria tipográfica e com novas modalidades de textos escritos e a percepção do livro como “receptáculo privilegiado dos produtos intelectuais e da tradição” (ZIBERMAN, 1988).

Dentre essas considerações, é importante atentar, a partir dessa expansão de formação do leitor: o tempo histórico; o processo de colonização e o silenciamento de culturas de tradição oral; as demandas da época; o contexto político e econômico e com isso quais elementos foram inseridos ou retirados no processo de formação do leitor; quais as demandas produzidas por essa ampliação de formação de leitores; como era a relação entre leitor e livro antes dessa ampliação e após ela; quais desgastes e fortalecimentos foram

atribuídos ao valor do livro, e assim ressaltar a diferença de valor e preço.

Mediante essa reflexão, Ziberman (1988) discute o caráter ideológico, econômico e político que movia a circulação dos bens culturais e a busca pela organização das escolas para que essas produzissem leitores dentro de um conceito de liberdade enquanto produto em detrimento das lutas de classe burguesa e a aristocracia. As formas de ensinar leitura então sofrem sedimentação em sua integralidade, sendo, assim, necessário identificar as políticas que possibilitam a expansão da leitura, pois os leitores precisavam consumir as obras. Atenta-se, assim, para as políticas que norteiam o aprendizado da leitura.

O processo de escolarização, então, passa a significar escalada social, e, dentro da escola, premiam-se aqueles que conseguem apropriar-se das condições oferecidas por esse sistema, ou seja, pessoas que se apropriam de uma “sólida formação intelectual”. Com esse processo, estruturam-se os mecanismos escolares no intuito de atender a essa demanda, não se pensam os meios, mas os fins, o que tornam invisíveis as diferenças sociais e assim a dissociação da aprendizagem da leitura. A leitura ganha outra dimensão, que pode ser manejada, oferecida como forma de manutenção das estruturas sociais.

Ziberman (1988) provoca, com suas reflexões, uma inquietação quanto ao significado da posse de um código escrito quando sinaliza o contexto que viabiliza essa posse. O choque de diferentes civilizações, a demarcação identitária e a relação de superioridade e civilidade embutidos no processo de introdução à escrita em diferentes sociedades demonstram uma violação profunda como aponta a autora, pois desconsidera a total experiência originária com a linguagem oral, o que ocasionou e ainda ocasiona o silenciamento de sociedades e grupos cuja passagem de cultura ocorre por meio da linguagem oral.

Ao expor o silenciamento de culturas de tradição oral em detrimento da cultura escrita de referência, e trazendo reflexões também em articulação sobre a cultura escrita, Ângela B. Kleiman (2010) apresenta perspectivas sobre a concepção identitária do letramento. No caso, a autora considera que “A concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado”. (KLEIMAN, 2010).

Feitas essas considerações referentes a silenciamento, identidade e resistência, dimensionam-se aspectos sociais e escolares que ajudem a refletir sobre os motivos da leitura e da escrita não serem um campo de acesso a todos e do qual todos se apropriem dos seus mecanismos e práticas, ou se apropriem de formas distintas.

O fato de algumas pessoas não expressarem as condições de sua formação, de suas

leituras de maneira que elas sejam consideradas claras, corretas ou esperadas não significa que não haja possibilidades de concretização dessa formação ou de que ela inexistia. Essa formação pode ocorrer ou se expressar dentro de outros formatos não tratados como legítimos, não valorizados socialmente, posto em oposição ao que se valoriza enquanto tradição. Dessa forma, é necessária a utilização de dispositivos que possam dar visibilidade à dinâmica de formação, ou seja, que proponha ao sujeito o conhecimento de si e que traga sua voz ao seu lugar de pertencimento, e assim ilumine outros a partir de si.

Distintos são os territórios em que se concebe, processa e realiza a leitura dentro de suas especificidades consideradas por vezes não legítimas se comparadas às práticas de leitura socialmente valorizadas. Segundo Kleiman e Moraes (1999), os modos de falar sobre os textos, pensar, gerir e produzir conhecimento sofrem transformações hoje por serem mediados pelas tecnologias que compõem todas as instituições sociais, pois são nessas que se valorizam, legitimam e convencionam formas e práticas de leitura. A autora também considera, a partir dos estudos sobre letramento, que “a relação entre oralidade e escrita não é de opostos, mas de contínuo contato e manuseio de materiais escritos”, ou seja, processos de leitura.

A partir das considerações de García Canclini (2008[1989]), expressas por Rojo e Moura (2019, p. 23), a teoria da hibridização cultural², e com isso o rompimento de fronteiras entre o popular e o erudito, gêneros considerados impuros e fronteirços, leva a observar e a produzir rupturas com esses pares ao compreender os efeitos desse processo nas formas de utilização da linguagem. Observa-se ainda como isso culmina com práticas de leitura nas diferentes épocas históricas atreladas também às demais instituições além da escola, ou seja, há uma “variabilidade da criação de significado em diferentes contextos culturais e sociais” (COPE; KALANTIS, 2019).

As distintas práticas de leitura contribuem para refletir sobre competências e habilidades que as englobem e potencializem, resignificando a posição do leitor e suas relações com a leitura, bem como o que esse faz com o efeito da concretização das mesmas.

A partir das reflexões citadas, distintos territórios dinamizam diferentes práticas de leitura, agregando ou desvencilhando elementos que constituem ou vão constituindo a atividade do leitor, o que permite que sejam mantidas, abandonadas ou descobertas outras

² Hibridação Cultural é um termo discutido no livro *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*, Canclini (2008), o autor, problematiza novas modalidades de organização da cultura, de hibridação de tradições, de classes, etnias e nações. O autor aprofunda ao articular percepções entre o que socialmente rotula-se como erudito e popular, a mistura expressa-se nos bens culturais em circulação, afirma que a expansão urbana é aspecto preponderante para hibridação cultural.

práticas de leitura. Esse procedimento, essencialmente, abre possibilidades para o resgate daquela leitura que humaniza por ser significativa. Essa reflexão leva a compreender como a colaboradora de pesquisa realiza suas práticas de leitura, situando-lhes em uma construção realizada em distintos momentos da trajetória individual, sendo processos que se dão em condições específicas, concretizando-se considerando os territórios, a temporalidade, a identidade e a relação dialógica com esses aspectos nos quais o colaborador de pesquisa se insere.

O reconhecimento de diferentes formas de operar sobre distintas práticas sociais de leitura pode ser discutido e, a partir do processo de desterritorialização² e de hibridação cultural, aspectos discutidos nos estudos apresentados pelo antropólogo Argentino Néston Garcia Canclini (2008), considerados nas reflexões de Rojo e Moura (2012). Esses autores atentam para as especificidades locais considerando o processo de aquisição do código linguístico, a valorização do caráter utilitário e mecânico na formação leitora, que pode vir a repercutir no engajamento social dos alunos diante do reconhecimento de sua identidade, bem como a possibilidade de essas questões, além de acessar bens culturais, saber utilizá-los para produzir, ressignificar as relações que estabelecem com a linguagem.

A desterritorialização³ produz algumas reflexões em torno de aspectos originários que diferentes povos estabelecem em relação à apropriação do código linguístico e, nessa relação entre oralidade e cultura escrita, não há como desconsiderar o processo de silenciamento de culturas orais de povos indígenas e africanos. Esse processo caracteriza a população brasileira, culturas cujas tradições orais foram suprimidas a partir da imposição de uma cultura escrita referencial. É necessário, portanto, considerar e ponderar a respeito dessa questão, a fim de identificar as condições e relações que a alfabetizadora Sílvia apresenta a partir de sua identidade.

Agregar o elemento sociocultural a essa trajetória é considerar que ela não é retilínea, mas sim mesclada por curvas, atalhos que englobam estratégias de leitura, experiências e manuseio de diversos suportes de leitura, e assim repensar a posição que o leitor ocupa nesses diversos suportes. Há aspectos socioculturais do leitor que interferem em cada estágio de formação leitora que viabiliza ou inibe exploração dos gêneros textuais, interferindo, assim, não só na relação entre prazer e leitura, mas na continuidade ou descontinuidade que produz rupturas entre o livro e o leitor, regulando suas expectativas e futuras escolhas sobre

³ Desterritorialização é discutida por Canclini (2008) ao considerar dois processos, o de desterritorialização e o de reterritorialização. Com isso, ele se refere à perda da relação "natural" da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, a certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.(CANCLINE, 2008, p. 309).

o que deve ser lido ou não.

2.2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DO DOCENTE

Outro aspecto essencial a ser considerado para ajudar na problematização e análise dos dados coletados, ao pensar em tempos e espaços de formação além da alfabetização, que envolvam outros tipos de letramento, é o processo formativo docente da alfabetizadora. Esse procedimento acontece ao realizar também um levantamento do contexto histórico em que se insere o educador da EJA e, assim, considerar as tensões, os desafios, a construção e as lutas que produziram ou foram construídas a partir das diretrizes, dos marcos legais que regulamentam, autorizam, estruturam e possibilitam o exercício do alfabetizador da referida Educação. Necessário também se faz refletir sobre os impasses políticos, econômicos e sociais vivenciados nessa modalidade.

Ao considerar aspectos da legislação específicos referentes à Educação de Jovens e Adultos, na busca em compreender como esses repercutem na diversificada realidade social dos profissionais e alunos que compõem a EJA, problematiza-se a partir de uma ação mais recente, a extinção da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que abrigava a EJA) pelo Governo Federal, por meio do Decreto n. 9.465, do dia 02 de janeiro de 2019, que culminou, também, no fechamento de salas destinadas à educação de jovens e adultos dentre outros retrocessos. O Decreto n. 7.649, de 21 de dezembro de 2011, que altera o Decreto n. 6.629, de 04 de novembro de 2008, regulamentava as ações da SECADI, responsável pelo fortalecimento de ações afirmativas por meio de políticas públicas educacionais que garantissem a equidade e a educação de qualidade. Essa legislação adota providências necessárias a ações voltadas para a educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola, educação especial, ambiental, em direitos humanos e relações étnico-raciais. A contribuição institucional dessa secretaria representava avanços que se referem à inclusão social em conformidade com a Constituição Federal de 1988, no seu art. 205, que assegura direito à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A SECADI, a partir de suas ações, estava em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), na qual consta, no seu art. 32, inciso I, que “a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Especificamente, refere-se ao público da EJA, no art. 37 da LDBEN, que garante que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

No que se refere às ações, atribuíam-se as seguintes responsabilidades à SECADI, determina à Secretaria de educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão compete:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (Brasil, 2012, p 15).

A SECADI constituía-se de quatro diretorias, são elas: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), enquanto formas de organizar e articular ações voltadas para a equidade e educação de qualidade.

Especificamente, tratando-se da educação de jovens e adultos, a diretoria responsável por esta modalidade de ensino, a DPAEJA, constituía algumas de suas ações a partir dos seguintes programas: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, o Concurso Literatura Para Todos, o

Programa Educação em Prisões e a Medalha Paulo Freire. A partir desses programas e demais atribuições legais da SECADI em fomentar e articular políticas públicas educacionais voltadas para a EJA, discutem-se também ações voltadas para a continuidade e para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação cujas ações são destinadas a essa modalidade de ensino.

Dentre outros aspectos, a extinção da SECADI é considerada um retrocesso diante das morosas, mas significativas, conquistas para o fortalecimento de ações para a educação de jovens e adultos. O que se observa, desde a extinção dessa secretaria até este ano de 2021, são perdas importantes para essa modalidade, o que resulta no descontentamento por parte dos envolvidos na EJA, principalmente os alunos. Essa realidade repercute, assim, na continuidade do processo de escolarização e também na permanência dos profissionais da educação que atuam nessa modalidade.

Ao pensar nos avanços e desafios desse tipo de ensino, carece observar o histórico de discussão sobre a educação no Brasil e nos aspectos que englobam a EJA. Essa discussão é marcada desde a República do Brasil, de maneira mais efetiva em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros, quando foram feitas várias reflexões sobre a necessidade de elaborar um Plano Nacional de educação (PNE), que apresentasse metas e, assim, subsidiassem ações mais efetivas relativas à diversificada demanda educacional do país. Apesar de ser considerado na constituição de 1988, foi apenas aprovado e homologado em janeiro de 2001 pela Lei n. 10.172. Dentre demais considerações que constituem o Plano, esse se estruturou em ações e metas mais definidas referentes à formação continuada dos professores em articulação com o desenvolvimento do país.

Essa discussão representa alguns encontros e desencontros, pois, discutir formação docente na EJA no Brasil, para Jardimino e Araujo (2014), implica considerar a experiência de analfabetismo no país, que representa também a negligência histórica para a massa de trabalhadores rurais e urbanos por todo o século 20. Com isso, percebe-se que um dos inúmeros desafios que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta é a implementação de propostas sólidas, direcionadas a esse segmento que preza o desenvolvimento identitário do sujeito, não atrelando apenas a essa modalidade contribuições no desenvolvimento profissional do alunado, mas, também, no desenvolvimento social e cultural para participação ativa e crítica na sociedade.

Sobre o campo de problematização sobre formação docente na EJA, que se constitui a partir da década de 1930, Arroyo (2006) apresenta reflexões sobre as tensões que estruturam a oferta de educação de jovens e adultos e sugere a necessidade de se pensar como a EJA se

configura dentro de uma perspectiva histórica, ao buscar compreender os motivos dessa discussão estar sempre à margem. Sustenta essa posição apresentando possibilidades de se pensar uma educação centrada no fortalecimento de uma longevidade escolar emancipadora, a partir dos olhares de educadores e educandos envolvidos nessa modalidade de ensino. “Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação” (ARROYO, 2006). O autor também enfatiza que a EJA vincula-se muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação social, que não devem apenas se voltar a uma continuidade dos estudos para a qualificação profissional, mas para compreensão de si enquanto participação e transformação da sociedade.

Não é de interesse na luta de classes, amenizar disparidades e fortalecer o senso crítico para a classe trabalhadora, para aqueles que foram historicamente menos favorecidos, sendo a educação pensada para este segmento da sociedade, pela elite e intelectuais como aponta Jardimino e Araujo (2014, p. 135) como forma de perpetuação das desigualdades.

Arroyo (2006) trouxe aspectos como a falta de diretrizes mais específicas no curso de Pedagogia que contemple uma formação direcionada em atender às peculiaridades dessa modalidade de ensino, em concomitância a essa discussão. Dessa forma, pensar em uma legislação singular para esse tipo de ensino, não se esquecendo de sua evolução e da maneira que deverão ser acompanhados os desafios da formação de um perfil do educador de jovens e adultos. O autor problematiza os entraves de como caracterizar o perfil de educadores, já que, os critérios para habilitação e docência enquanto alfabetização na EJA, historicamente, é diversificada, considerando a herança da formação inicial para alguns, a formação no magistério, para outros, a formação no científico. Considera-se, também, a falta de remuneração e o teor assistencialista atribuídos ao exercício da prática educativa para a Educação de Jovens e Adultos.

Ao pensar nesta formação específica e diversa, pondera-se sobre essa trajetória a partir das amplas reflexões propostas por Maia (2017), em sua pesquisa referente à formação continuada dos professores da EJA, especificamente na região dos Inconfidentes-MG. A pesquisadora apresenta um detalhamento de como se constituiu a problematização sobre a formação docente e a formação continuada de professores que atuam na EJA desde seu contexto histórico, a partir dos marcos legais, assim como um mapeamento de atuação e formação de docentes dos profissionais dessa região.

Em específico, Maia (2017, p. 35), ao discutir a formação docente a partir da Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, afirma que eles se constituem um público

diverso, repercutindo também nas formas de pensar aspectos históricos, crenças e valores que foram atrelados às condições do trabalho docente, produzindo desvalorização ao processo de profissionalização. Maia (2017, p. 43) aprofunda e reflete a partir de Teixeira (2007) sobre a multiplicidade que engloba o trabalho docente por se tratar de uma atuação profissional, diferenciada das demais, que lida com subjetividades.

O século 20 foi o período de consolidação dos movimentos sociais que contribuíram na problematização sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, marcado por intensas atividades políticas iniciadas nos anos de 1930 com o delineamento do sistema de ensino público, sendo esse implementado dentro de um caráter totalitário e centralizador como aponta Gomes (2005, p 01).

Em contraste a esse caráter, os movimentos, conferências, seminários, congressos voltados para a educação de Jovens e Adultos progressivamente demarcaram a segunda metade do século 20 com resistência às ideias não igualitárias. Nesse contexto, fomentaram-se campanhas de combate ao analfabetismo, que, em 1940, atingia 55% da população. Assim, as reflexões sobre a alfabetização agregaram e unificaram novas perspectivas referentes aos objetivos da educação de Jovens, Adultos e Idosos para além de formação de mão de obra. Essas reflexões promoviam a conscientização cidadã, ao considerar o processo educativo dentro de uma perspectiva de educação popular.

Paulo Freire⁴, grande pensador da educação na década de 1960, compreendia o ato educativo em sua globalidade, e essencialmente como ato político, a educação enquanto atividade que deve transcender a técnica, a partir de uma leitura de mundo realizada pelos educandos e educadores que orientam e fundam suas práticas enquanto reconhecimento do sujeito histórico. Dessa forma, problematizar as condições sociais adversas que caracterizam o público da EJA, o processo de marginalização implicado e reproduzido também no gerenciamento de aspectos políticos que repercutem na ideia de processo educacional.

Intensificado o processo de urbanização e industrialização tornou-se visivelmente uma disparidade construída desde a colonização, assim como a reflexão sobre a realidade social dos marginalizados nas zonas urbanas, sendo esse o público que compõe parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Freire (1996) apresenta inovações metodológicas no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos por levar o educando a construir relações com a

⁴ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997): Patrono da educação Brasileira, conhecido e respeitado mundialmente, é considerado um dos pensadores mais notáveis da educação. Trouxe contribuições expressivas na pedagogia crítica, destacando-se de forma inovadora e ousada ao pensar a educação enquanto experiência política, crítica e humanizadora. Deixou um legado marcado por grandes obras e honrarias, recebeu diversos títulos Doutor *Honoris Causa*. Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire.

palavra a partir da percepção de si, de sua realidade sociocultural, tendo esse como sujeito de sua aprendizagem, protagonista de sua história de vida.

A marginalização enquanto projeto político repercute e produz lacunas no sistema educacional brasileiro, o que compromete a descoberta e o reconhecimento da identidade dos indivíduos a partir de uma integração de coletivos e minorias, numa articulação democrática em prol de um projeto de país emancipatório, que valorize e promova a equidade na Educação de Jovens e Adultos. Essa questão é uma busca da compreensão das especificidades que legitimam as discussões, as implementações de ações e de políticas públicas desde a caracterização do sistema público de ensino em 1930 aos dias de hoje.

3. CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO:

Se as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso, propomo-nos a começar pela etimologia do termo experiências que evoca a natureza cambiante e sua estreita relação com a formação humana. (PASSEGGI, 2011, p. 148).

O ressignificar das experiências pessoais por meio das narrativas ajuda-nos a repensar para além do conceito da experiência. Larrosa (2001) afirma que o sujeito da experiência é um espaço onde tem lugar ao acontecimento (LARROSA, 2001, p. 24). Essa produção de um conhecimento sobre si envolve e mobiliza os princípios ontológicos, éticos e subjetivos, aspectos que correspondem às ansias, aos desafios e às necessidades das pesquisas de abordagem qualitativas por atenderem às demandas do sujeito social de olhar para si em relação a um contexto. Olhar para si não de forma isolada, mas dentro de um dinamismo entre tempos, espaços e coletivos.

A pesquisa narrativa ocupa-se com modelos de produção de conhecimento referentes à experiência humana, favorecendo uma relação horizontal e diversa que atende às demandas que a ciência moderna não alcança por valorizar o aspecto heterogêneo constituinte da singularidade dos sujeitos. As pessoas passam de “estatuto de objeto de análise para o de sujeito protagonista da investigação” (Souza; Meireles, 2018, p. 20), dá visibilidade à posição que a reconstituição da memória ocupa na trajetória do indivíduo, sem mensurar ou qualificar essa experiência, mas iluminar aspectos antes não vistos e considerados que possibilitam a transformação do sujeito.

Galvão (2005) afirma que a utilização das narrativas orais e escritas representam avanços expressivos enquanto método investigativo no campo de produção científica em educação. Essa distinção e relevância atribuída às narrativas em educação deve-se à abrangência no processo de produção dos relatos que essa oferece, bem como sua utilização em duplo aspecto: como investigação em educação e como dispositivo de formação docente. Para a autora, a inserção das narrativas na pesquisa em educação propicia efervescência nas discussões sobre o desenvolvimento da experiência de pesquisa e formação no período pós-paradigma. Afirma que o mesmo se dá no que se refere ao reposicionamento na relação estabelecida entre o pesquisador e o seu colaborador, como a forma de imersão do pesquisador no processo de produção a partir da centralidade da fala do narrador ao reconstituir suas memórias.

Cecília Galvão (2005), em seu texto *Narrativas em educação*, cita a definição de narrativas a partir de Kathy Carter (1993), que afirma que as narrativas são os estudos das diferentes maneiras como os seres humanos experenciam o mundo. (GALVÃO, 2005, p. 328). Souza e Meireles (2018) consideram as narrativas como um subterfúgio organizador da vida, que atua na sua constituição, corporificação e (re)significação a partir da linguagem humana (2018, p. 19).

Carter (1993) acrescenta que cabe ao investigador (pesquisador) que usa as narrativas enquanto recurso metodológico de pesquisa, ou mesmo formativo, contribuir na descrição e na reconstituição das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos. Com isso, observa a posição atribuída aos envolvidos na pesquisa propiciar esse encontro entre pesquisador (ouvinte) e narrador (entrevistado), que culmina na produção dos dados por meio das narrativas, ao instigar o entrevistado a falar, e também o pesquisador (ouvinte), em distanciar-se a fim de melhor observar, transcrever, descrever e analisar o fenômeno humano o qual se debruça.

Maria Isabel Cunha (1997, p. 186) amplia a dimensão dessa análise a partir da característica da pesquisa narrativa, referente à posição de autoria dos sujeitos envolvidos. A autora elucida o convite quase inevitável de experiência em pôr a própria trajetória de formação em reflexão durante o processo, como muitos pesquisadores citados por ela assim o fazem, Ludke e Andre (1986), André (1995), Minayo (1994), entre outros.

Além da posição do pesquisador (ouvinte), há também a posição a qual o entrevistado assume, a posição de narrador. Nesse sentido, alguns aspectos constituem a pesquisa narrativa, como aponta Meireles e Souza (2018, p. 19), ao afirmarem que, cada sujeito, entendido como narrador, valendo dos próprios recursos biográficos, possui um

motivo que organiza, integra, direciona e elege os elementos e acontecimentos que dão forma à sua narrativa. Retomam-se alguns termos utilizados por Galvão para esclarecer os elementos que constituem esse modelo de investigação, na busca de refletir sobre suas possibilidades e limitações enquanto proposta metodológica.

Galvão (1995, p 324), ao problematizar os elementos de uma fundamentação que constituem as narrativas, reflete sobre a forma peculiar com que os indivíduos percebem o mundo e a ele lhes atribui sentido. A autora aborda o universo de crenças, estruturado a partir de vivências, culturas, valores que dão posição aos sujeitos, por vezes determinando ou condicionando a dinâmica de suas relações, seja o sujeito consciente dessa posição ou não.

Com isso, a capacidade de incorporar sentido às próprias experiências ou experiências de outras pessoas, de uma comunidade ou mesmo instituição, são influenciadas por esses filtros interpretativos, como aponta Galvão (1995, p 324). A autora também cita Jerome Bruner (1991), que reflete sobre os enredos que o indivíduo tece, ora amplia suas motivações, influencia suas razões, escolhas e justificativas diante das experiências. Assim, o indivíduo organiza, hierarquiza, atribui *status* e valor à forma de conhecer e interagir com o outro e com a realidade.

Dessa forma, as narrativas permitem observar os entrelaçamentos que o sujeito faz com o mundo, as experiências, os acontecimentos e imagens sobre si. Ao narrar, não apenas fala sobre esse mundo, mas discute as condições em que se dá essa leitura de mundo e, assim, põe em evidência enquanto sujeito que lê, que direciona sua leitura, que a interrompe, que escolhe ler, que se retrai ou se expande diante da mesma leitura, assim como suas motivações.

Para Maria Isabel da Cunha (1997), considera a utilização da linguagem enquanto uma pedagogia, o que significa ensinar aos estudantes a ler criticamente tanto a palavra quanto o mundo, com a consciência da codificação cultural e da produção ideológica envolvida nas várias dimensões. (1993, p. 33).

É necessário observar, a partir da contribuição dos autores aqui mencionados, a dimensão leitora que implica a investigação narrativa por se constituir e exigir uma constante (re) posição crítica e analítica do pesquisador (ouvinte) e o narrador, que consiste na integração de saberes e fazeres estruturante da identidade dos sujeitos envolvidos. Ainda nesta perspectiva, Cunha (1997) reflete sobre alguns desafios da pesquisa narrativa ao ressaltar a dificuldade com que temos de narrar ou escrever sobre o vivido (CUNHA, 1997, p. 189). Ela agrega a essa reflexão a experiência formativa escolar que não prioriza,

enquanto vivência educativa, o desenvolvimento da utilização dos recursos biográficos como eixo educativo.

Galvão (2005, p. 329) apresenta várias perspectivas inclusas na investigação narrativa, dentre elas, análise de biografias, autobiográficas, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias, memórias populares e acontecimentos específicos dentro de um contexto. Há, também, gêneros narrativos, de estrutura e estilos narrativos diferentes, escolhidos por quem narra enquanto forma a atender o que o narrador pensa ser a expectativa de quem ouve, como as narrativas habituais, hipotéticas e narrativas temáticas.

A partir dessa produção de sentido dos sujeitos e interpretação do vivido na dimensão individual e social, observa-se o movimento hermenêutico que constitui a condição biográfica, que é desconsiderada, por vezes, pela ciência moderna enquanto conhecimento. Nesse sentido, as narrativas possibilitam, ao capturar, compreender e interpretar as experiências humanas, utilizar as palavras (Souza, 2018, p. 21), já que expressam valores, princípios, escolhas que conduzem à ação humana, o que favorece a compreensão de si dentro da realidade social na qual o indivíduo está inserido.

Dentre esses aspectos, resgatam-se algumas reflexões contidas no aporte teórico para a realização deste estudo e que compreende também a análise das narrativas enquanto aspecto formativo da docência, já que representam um espaço em que a perspectiva ontológica dos sujeitos se sobressai quando o narrador manifesta as estruturas processuais dos cursos de sua vida com seus próprios critérios de relevância e ordenação, como expressa Ravagnoli (2018).

Tendo em vista as narrativas enquanto exercícios que englobam processos de leitura, constatou-se a necessidade de identificar quais são essas práticas, a partir da narrativa de si, sobre os aspectos que engendram a leitura, para entender como o sujeito opera seus processos de letramento de forma a produzir um arcabouço ao acessar suas memórias. Com isso, observamos as condições que mobilizaram e propiciaram que a colaboradora expressasse seus recursos biográficos, tomando esse elemento enquanto estratégia de problematização.

Considerando o fato de o conceito de texto extrapolar os limites do código verbal, buscou-se relacionar diferentes elementos para caracterizar a tessitura de memórias que constituem o processo de construção das narrativas ao reconhecer a associação de elementos imateriais, simbólicos e afetivos que as estruturam. No caso, analisar, a partir das narrativas

produzidas pela colaboradora, a trajetória de sua vida, tendo as práticas de leitura enquanto eixo de análise, se há práticas de leitura em distintos momentos, se há práticas que foram abandonadas, resgatadas ao longo de sua trajetória e assim identificar quais motivos circunscreveram essas continuidades ou descontinuidades, quais dessas práticas lhe são mais significativas?

Atentar para essas reflexões é também tornar visível como a colaboradora apresenta percepções sobre sua própria identidade, já que o ato de narrar a si é uma ação emancipatória, o que torna possível observar a dimensão epistêmica que constitui o indivíduo, como expressa Souza e Meireles (2018, p. 22) ao afirmar que “A produção narrativa se torna um ato, uma disposição ontológica. Isto, porque os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e seus mundos

3.1 CONTEXTO E CRITÉRIO DE SELEÇÃO DO PARTICIPANTE COLABORADOR DE PESQUISA

Para melhor compreender as experiências de vida e formação profissional da docente, tendo como eixo de análise práticas de leitura, optou-se pelo estudo de um único sujeito na busca em propiciar melhor imersão no processo de produção e análise dos dados por parte da pesquisadora. Preferiu-se a utilização de pseudônimo em acordo com a docente participante, Sílvia, a fim de preservar seu anonimato, tendo sido por ela autorizada a utilização de todas as informações disponibilizadas nos encontros necessários para enriquecimento e a realização desta pesquisa.

Por se tratar de uma investigação referente à trajetória da Alfabetizadora, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, considera os aspectos subjetivos enquanto eixo norteador dessa investigação, a partir dos relatos narrativos, por esses propiciarem reflexões teóricas e metodológicas sobre esse acesso ao mundo pessoal e social da colaboradora.

O critério de seleção pautou-se na escolha de um docente que atuasse na EJA, por essa modalidade representar a luta insistente pelo direito à educação, assegurada pela Constituição Federal de 1988, no seu art. 205, que garante o direito à educação e que se desdobra em demais documentos regulatórios, como a LDBEN, que afirma, no art. 32, inciso I, que “a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante o

desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. E desdobra-se, especificamente ao público da EJA, no art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando determina que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria’.

A busca pela educação por parte dos alunos, professores e por todos os profissionais envolvidos na EJA fortalece as possibilidades de garantir a continuidade e o resgate do indivíduo com a própria educação, especificamente a oferecida pelo ambiente escolar e interrompida outrora por diversos motivos. Dessa forma, resgatar discussões e reflexões sobre a educação de jovens e adultos é revisitar algumas das contribuições e desafios resultantes de embates e lutas nesta modalidade, conforme o artigo 37 da LDBEN.

A escolha pela Rede Municipal de Educação de Itabirito/ MG se deu inicialmente, por ser o município onde residem a pesquisadora e colaboradora, constituindo-se em um movimento de leitura da realidade onde ambas estão inseridas. Além dessa implicação pessoal, buscou-se facilitar o processo de pesquisa, valendo ressaltar alguns outros aspectos que também contribuíram para tal escolha.

O município, segundo os dados do IBGE, possui população estimada de 52.446 habitantes no ano de 2020. As principais atividades econômicas estão distribuídas entre indústria, com predominância da mineração, e também agropecuária, serviços e varejo e atacado.

Referente à infraestrutura de instituições como livrarias, bibliotecas, eventos na cidade que incentivem práticas de leitura encontra-se situada no complexo turístico da Estação, no centro da cidade, a Biblioteca Pública Professor Diaulas de Azevêdo, fundada em 1949, e que possui um acervo de 20.000 exemplares. Nesse acervo, há também livros de autores do município, cuja contribuição literária reflete importante referência ao desenvolvimento histórico da cidade e assim à identidade da população. Lá são realizadas atividades como a Feira do livro e Clube de Leitura, caracterizando-se, assim, como espaço de convivência e troca de experiências de forma a contribuir no desenvolvimento cultural dos cidadãos a partir de práticas de leitura.

Sobre algumas ações de incentivo à leitura que fortalecem as práticas culturais voltadas à formação do leitor, foi implementado, em 2019, o projeto Geloteca, iniciativa da Prefeitura Municipal de Itabirito. Essa ação consiste na retirada e na doação de livros na Geloteca que estão espalhadas pela cidade de forma que os cidadãos tenham acesso a livros e assim contribuam na cessão de mais livros. A idealizadora do projeto, Gláucia Baeta,

fortaleceu essa iniciativa a partir da percepção do poder de transformação social que a leitura pode propiciar aos cidadãos.

A customização das unidades da Geloteca foi realizada pelos artistas plásticos de Itabirito, Dayana Marques dos Santos, Pedro Henrique e Leléu Tatóo. Duas unidades localizam-se na Rua 1º de Maio e na Praça Coronel Baeta. Outra atividade, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, é a implementação do projeto Voando pelo Mundo, iniciativa de estímulo à leitura nas escolas municipais da rede. Vinculado a esse projeto houve o encontro “Dialogando sobre projetos de leitura”, que envolveu a participação de escritores da literatura infantil, como Pablo Morenno, que trouxe significativa contribuição sobre a importância do livro e da leitura na maturidade emocional e intelectual das crianças. Esse evento contou com a participação de diretores, coordenadores, supervisores, professores de biblioteca, bem como representantes da escola da rede municipal.

Considerou-se o acolhimento e interesse da Alfabetizadora em relatar aspectos referentes à sua trajetória de vida. Houve entusiasmo em saber um pouco sobre suas histórias, quais personagens dinamizam seu processo diante de suas práticas de leitura, quais espaços, pessoas e demais elementos contribuíram na construção dessas memórias que a Alfabetizadora desejou partilhar. Essa profissional selecionada está lotada como professora na Prefeitura Municipal de Itabirito/MG, onde há uma única turma de alfabetização de adultos. Sílvia atua também na Prefeitura Municipal de Ouro Preto/MG,

3.2. PROCEDIMENTOS REALIZADOS

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados via comunicação remota, com encontros em aplicativos e recursos disponíveis na *web*. Buscou-se coletar dados por meio da narrativa oral realizada pela colaboradora e estimulada pela pesquisadora. Os dois encontros virtuais principais foram mediante gravações no Google Meets e demais trocas, como fotografias pelo WhatsApp. Dentre esses dispositivos, foram utilizados apenas aqueles que disponibilizam gratuitamente os registros de interação, sejam eles por vídeos, áudios ou mensagens de texto. Os encontros remotos foram a única forma de interação entre a pesquisadora e colaboradora, devido ao contexto de Covid-19.

Os encontros principais foram mediados por mim, pesquisadora responsável, Luanna Amorim Vieira da Sílvia, nos horários definidos pela docente participante da pesquisa, de

forma a não lhe causar transtornos. Com isso, observou-se, por meio de conversas com a colaboradora, via WhatsApp, a sua disposição no processo, ao enviar informações complementares que considerou significativas na pesquisa, tendo como exemplo fotografias. Sílvia concordou em gravar os encontros virtuais, solicitando apenas que sua câmera não fosse aberta durante a gravação da entrevista, utilizando apenas a sua voz como forma de transcrição e observação dos relatos disponibilizados, como os sons, pausas, interrupções, ou seja, informações consideradas na análise dos dados.

Por fim, observamos o contraste das facilidades e dificuldades em realizar uma pesquisa no formato remoto, diante do contexto de pandemia da Covid-19, a sobrecarga de informações atrelada à interação social restrita apenas por meio de dispositivo, a sobrecarga emocional pelos receios vivenciados diante da realidade que estava sendo vivenciada e o número de mortos elevado no período de realização da entrevista. A ausência de aspectos que poderia ser explorada na pesquisa, caso ela fosse presencial, os gestos e as expressões da colaboradora durante o processo de produção dos dados, os ruídos característicos da variação de sinal da rede de internet que repercutem na comunicação, as interrupções devidas às solicitações e imprevistos do lar, local onde a colaboradora e a pesquisadora estiveram durante a comunicação remota.

Mesmo com esses desafios, observou-se a disposição da colaboradora em participar dos momentos de encontros virtuais. Perceberam-se também as possibilidades de aprofundamentos em alguns aspectos coletados na entrevista caso o formato fosse presencial. Com isso, as facilidades em realizar uma pesquisa no formato remoto relativizam-se devido a esses aspectos descritos enquanto dificuldade, não houve custo de deslocamento até a colaboradora que reside em outra cidade, mas em contrapartida, perderam-se as possibilidades de explorar melhor o momento das entrevistas a partir dos fatores que dinamizam a interlocução da comunicação de duas pessoas a partir da presença das mesmas.

1º Encontro

O contato inicial com a colaboradora foi o convite à participação da pesquisa, realizado por mensagens de textos e áudios via WhatsApp. O convite também contextualizou a natureza da pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando as narrativas produzidas por uma alfabetizadora na educação de jovens e adultos. A confirmação na participação da pesquisa foi realizada inicialmente via WhatsApp e formalizada no primeiro encontro virtual realizado

por meio do Google Meets, no dia 13 de maio de 2021, às 9 horas e finalizado às 9h49 do mesmo dia, com duração de 49 minutos e 54 segundos.

No primeiro encontro, inicialmente, apresentou-se o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) para a colaboradora como formalização de sua participação. Esse momento consistiu em um contato mais pessoal, a fim de coletar algumas informações iniciais e conhecer Sílvia, que permitiu, na primeira entrevista, a utilização das informações disponibilizadas por ela. Os dados produzidos inicialmente se referem às informações pessoais básicas, de maneira a contribuir para a caracterização da colaboradora. Por seguinte, buscou-se um detalhamento de informações referentes à sua formação escolar, sua trajetória profissional, ambiente familiar e, por fim, que a Alfabetizadora falasse de si enquanto pessoa e educadora.

Pretendeu-se, mediante as informações básicas descritas, estimular também na colaboradora a liberdade para contar suas histórias. Verificou-se, por meio de seus relatos biográficos iniciais, abertura e disponibilidade para relatar aspectos referentes à sua trajetória de vida, oportunidade em que foram verificadas informações adicionais e complementares à pesquisa para além de suas práticas de leitura, correspondentes à sua formação docente e pessoal. Não houve limites impostos na quantidade e tempo de apresentação dos relatos durante o encontro, pois se compreende esse momento como essencial para que a colaboradora se sentisse à vontade em narrar sobre os aspectos solicitados e, também, relatar aspectos que quisesse abordar.

O processo inicial de contato entre narrador e ouvinte caracterizou-se também por sua dimensão formativa para os presentes, pois, neste primeiro momento, ao mobilizar as memórias da colaboradora a partir das informações iniciais coletadas, ela forneceu, via WhatsApp, fotografias sobre as diversificadas experiências educativas com seus alunos, momentos de culminância de seus projetos em sala de aula que englobam práticas de leitura.

2º Encontro

A partir dos elementos fornecidos pela colaboradora no primeiro encontro, como forma de mobilizar as lembranças de experiências de leitura da colaboradora e dinamizar elementos que constituem seus recursos biográficos, utilizou-se o segundo encontro para

aprofundar nos relatos inicialmente coletados. O segundo encontro gravado foi realizado dia 25 de maio de 2021, iniciado às 18horas e finalizado às 18h52 do mesmo dia, com duração de 52 minutos e 55 segundos.

A narradora Sílvia teve a iniciativa de selecionar algumas fotografias e encaminhar virtualmente (via WhatsApp). Nessas fotografias, observaram-se distintos contextos de sala de aula, momentos significativos para Sílvia e que, de alguma forma, representam suas relações com a leitura, por se tratar de ocasiões de culminância, consideradas eventos de letramento (recital, apresentação de teatro, livros produzidos entre elas e os alunos, socialização de leitura).

Observaram-se as fotografias disponibilizadas pela colaboradora, fornecidas de forma espontânea, recurso esse que contribuiu para facilitar o aprofundamento de suas histórias referentes à prática docente que envolve também práticas de leitura e socialização de leitura com os alunos na EJA. Em diversos momentos, durante a entrevista, Sílvia também disponibilizou, por meio de sua leitura, as produções realizadas com seus alunos e transformadas em livros mediante projetos literários desenvolvidos.

Foram identificadas em sua trajetória, ao considerar lugares (escola, biblioteca, cantinho da leitura, ida a museus, centro de artes, eventos culturais locais, etc.), pessoas (familiares, amigos, conhecidos que possam representar os agentes de letramento), momentos (formaturas, eventos, encontros, oficinas, minicursos, seminários, congressos, clube de leitura, etc.).

A colaboradora foi encorajada a ter uma narração espontânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada, buscando contemplar, durante a reconstituição de suas memórias, os sentimentos atribuídos às memórias de práticas de leitura de forma a potencializar e tornar evidentes as situações comunicativas da entrevistada a partir de seu posicionamento. Para fins de análise, as narrativas orais apresentadas pela colaboradora durante os encontros foram organizadas dentro dos seguintes aspectos:

- Práticas de leitura;
- Agentes motivadores dessas práticas;
- Fatores que favorecem a continuidade e a descontinuidade dessas práticas;
- Ambientes que contribuíram para a realização de práticas de leitura;

- Socialização das experiências dessas práticas de leitura.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA COLABORADORA:

Sílvia é natural de Itabirito/MG. Nasceu em 17 de abril de 1976. Mulher negra da Região dos Inconfidentes, localidade marcada pelo processo de escravização e exploração econômica das cidades que compõem o território, Itabirito, Ouro Preto e Mariana. Mulher negra que persistiu e superou os desafios vivenciados na infância entre a vulnerabilidade e o risco social que marcaram as relações com a sua família. Mulher negra que possui uma relação de rupturas sociais, afetivas e culturais e também de lutas diante desses desafios que influem no sentimento de pertencimento racial.

Conforme relatou, Sílvia teve uma infância marcada pela rigidez dos pais, trouxe algumas recordações desse tempo com certa dificuldade ao tentar rememorar momentos difíceis. Sílvia possui 23 anos de experiência na educação de jovens e adultos pelo Município de Itabirito/ MG, além de grande vivência enquanto docente da rede pública no ensino fundamental no município de Ouro Preto/MG. Atualmente, trabalha na educação infantil. Sílvia permitiu que alguns relatos biográficos fossem transcritos nos dias 13 e 25 de maio de 2021, durante encontros realizados virtualmente, devido ao contexto de pandemia da Covid-19.

Apesar da distância, ela em Itabirito e eu, atualmente em Ouro Preto/MG, Sílvia soube, com as suas palavras, relatar aspectos sobre sua vida e, assim, trouxe mais proximidade para observação de sua trajetória, oportunidade em que foi possível uma troca de aspectos de nossas vidas. Ela relatou sobre seus pais: a mãe costureira e seu pai, comerciante; “Meus pais têm pouca escolarização. Meu pai estudou até a segunda série e mamãe até terceira série. [...] Lá em casa são seis, comigo seis, né?”, disse Sílvia. Sobre si, percebeu-se a busca por comprometimento para além das ações profissionais, comprometimento para com a sua vida, conforme relatou:

Enquanto pessoa, eu tenho um senso de justiça muito grande. Não gosto de injustiça com ninguém principalmente comigo. Não aguento ver ninguém sofrendo injustiça. Sou uma pessoa honesta. Sou uma pessoa que trabalha. Uma pessoa trabalhadora, uma pessoa que teve que lutar muito pois a minha vida foi muito difícil e complicada, sempre tive muitos problemas familiares. [...] Então, assim, tive de lutar muito com isso. Então, tudo que consegui foi com muita luta. Nunca veio fácil, sabe (Entrevista 13/05/2021).

Disse-me também que nasceu em Itabirito, morou um período curto em Santo Antônio do Leite e, pouco tempo depois, retornou para Itabirito. Ela já entrou na escola sabendo ler, pois sua irmã mais velha ensinou-lhe. Estudou na Escola Estadual Dr. Tibucius e lá fez o ensino fundamental. O ensino médio, fez na escola Estadual Engenheiro Queiroz Junior. Sua graduação foi o Normal Superior Veredas, pela Universidade de Viçosa, curso que o governo proporcionou para as professoras em conformidade ao Parecer CNE/CP n. 2, de 09 de junho de 2015, LDBEN, no seu art. 62. Realizou também pós-graduação (especialização) em orientação e supervisão escolar de Mauá.

Seus relatos fluíam conforme Sílvia narrava histórias sobre a relação de proximidade com seus alunos ao referenciar sua trajetória a partir da educação de jovens e adultos e expressar afeto por sua atividade profissional enquanto alfabetizadora. A partir da sua exposição, entre desafios e a satisfação em sua docência na EJA, fez uma leitura preciosa de algumas cartas e textos produzidos pelos seus alunos. Sílvia falou que não sabia, no início de sua carreira, que havia turmas de educação de jovens e adultos em Itabirito/ MG.

Olha, a primeira escola de todas que eu trabalhei foi lá na escola da usina, mas lá eu fiquei três meses, porquê depois eu já passei para EJA e lá em fiquei 23 anos. Praticamente, comecei lá na EJA. Fiz estágio na EJA quando estava estudando magistério. Eu trabalhava durante o dia, eu nem sabia eu existia EJA, eu precisava de fazer o estágio, mas não tinha tempo, ne. Procurei saber na prefeitura, falaram que existia EJA a noite. Aí eu fui e fiz estágio lá, apaixonei! Assim, gostei demais! Quando fui fazer o estágio e logo teve o concurso, formei no ano de 97, teve o concurso no ano de 98 e passei. (Entrevista 13/05/2021).

Ao expressar, durante os encontros, afeto por sua atividade profissional como alfabetizadora, Sílvia apresentou algumas de suas motivações para permanência na educação de jovens e adultos.

O primeiro contato eu tive com sala de aula foi com os adultos no estágio. Quando cheguei na sala de aula, eu vi os adultos lá e eles, com tanta boa vontade para aprender, eles te chamando para ensinar e quando você ensinava, eles eram tão gratos com a gente, tão amorosos, aí eu me apaixonei por aquilo. É aqui que eu quero ficar! (Entrevista, 25/05/2021).

Sílvia aprofundou suas motivações na docência, apontou aspectos que ilustram elementos da dimensão de sua identidade docente ao refletir e retomar, em vários momentos nos encontros realizados, sobre o exercício de sua prática, suas sensações e percepções no convívio dentro e fora de sala de aula com seus alunos.

Eu acho assim, eu vou falar sobre a EJA porque é meu ponto de referência. Todo mundo que me conhece sabe que eu gosto muito mais de trabalhar com a EJA, eu como educadora. Lógico que, no início, até a gente se adaptar e tudo, não é fácil. Mas eu me vejo uma educadora assim, eu me ponho muito no lugar dos alunos, sabe. Eu sempre gostei muito de ensinar na EJA, lógico que tive minhas falhas, a gente não agrada todo mundo, mas na EJA eu me sentia como se estivesse em casa, sabe. Na sala de aula é como se estivesse em casa, tenho uma ótima relação com meus alunos, eles vêm aqui em casa. Até hoje, quando eu ando na rua eles me chamam, eu vou na casa deles, já fui em casamento, aniversário deles, já foram na minha casa me ajudar. Eu tenho uma boa relação com meus alunos. Dentro da sala de aula, era muito bom, muito agradável, a gente brincava muito em sala, só que eu era assim, muito rígida no quesito aprendizagem, pois na hora de estudar era a hora de estudar e na hora de brincar era de brincar. Até essa semana passada, eu recebi convite para ser madrinha de consagração de uma aluna. Eu tenho vários depoimentos dos meus alunos, eu gosto muito. (Entrevista, 13/05/ 2021).

Na construção dessa caracterização da colaboradora a partir das informações coletadas em seus relatos, observamos a centralidade de sua atuação na EJA como constituinte de sua identidade como professora, fazendo-a retomar algumas práticas de leitura em função da docência, correspondente a práticas do processo de letramento nem sempre socialmente valorizadas, mas necessárias para a realização de atividades cotidianas e também enquanto possibilidades para novas práticas de leitura.

Outro aspecto considerado a partir dos relatos de Sílvia, que expressam as crenças, valores arraigados na sua identidade docente, diante da importância que a colaboradora apresentou referente ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos, foi observada inicialmente na escolha e na identificação com o trabalho na EJA e fortalecida ao longo da trajetória de 23 anos de atividade profissional nesse segmento de ensino. A ruptura com a prática docente na Educação de Jovens e adultos em função da extinção da SECADI, que culminou, também, no fechamento de salas destinadas à educação de jovens e adultos, dentre outros retrocessos e perdas para educação, chegou até a docência de Sílvia de forma a

fragilizá-la, mas também evidenciando os valores e as crenças em torno de sua identidade docente. Essa questão está clara a partir de considerações de Freire (1996) apontadas no capítulo três, quando ela, parafraseando-o, conta que ensinar exige comprometimento (Freire, 1996, p. 108) e ensinar exige querer bem aos educandos (FREIRE, 1996, p. 159). Esses aspectos foram refletidos pela colaboradora de forma crítica, considerando a dimensão política, cultural e histórica que se constitui a docência na EJA, conforme relatou:

Juntaram a primeira e a segunda série, terceira junto com a quarta. Então assim, fez a EJA para dois anos e me tirou da história, entendeu? Eu não estou conformada com isso, acho que a gente tem que lutar contra isso, eles (alunos) merecem respeito. Eles (alunos) merecem respeito, eles estão lá em busca de aprender a ler e escrever e não em busca de diploma, que é o que eles estão querendo dar para eles [...]. Eu acho isso uma desumanidade o que fizeram com eles (alunos), eu acho isso uma falta de respeito, sabe, e acho que isso não tem que ser assim. (Entrevista, 13/05/2021)

Considera-se esse aspecto também como forma de representar demais rupturas com o fechamento de salas da EJA não só no município de Itabirito, mas em demais salas na Região dos Inconfidentes, municípios e estados do país. Observou-se, em diversos momentos dos encontros realizados com Sílvia, que seus relatos representam o valor e a importância dados aos seus alunos e aos processos de aprendizagem, aspecto fundante de todo e qualquer processo educativo: A valorização da singularidade do indivíduo.

4. CAPÍTULO 3: MEMÓRIAS, DOCÊNCIA E RELEITURAS: CONTRIBUIÇÕES DE SÍLVIA SOBRE A VIDA E DOCÊNCIA

4.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE SÍLVIA

Para o processo de análise, retomam-se as tradições de estudos de práticas de leituras no Brasil, elucidadas na introdução do aporte teórico, a partir do conceito de práticas de leitura localizado no Glossário Ceale. A primeira tradição referente a aspectos que constituem a concretude do ato de ler, e a segunda tradição referente a eventos de letramento, considerada como algo apreendido a partir da junção de eventos nos quais se concretizam a leitura, são consideradas os significados que os agentes constroem e assim dão sentido ao processo letramento.

A partir dos relatos de procedimentos realizados por Sílvia, observa-se a reprodução das representações sociais dadas ao processo de leitura nos momentos de sua apropriação. Com isso, as relações de poder ou mesmo o caráter colaborativo que entrelaçam a posição do discente e do docente nos momentos de socialização das experiências de leitura, observam-se também os padrões culturais que organizam a leitura na busca em apresentar e considerar a identificação dos alunos em algumas práticas de leitura, ou seja, verificou-se como o letramento associa-se a questões sociais mais amplas.

Também se refletiu sobre a criação das práticas de leitura em sala de aula organizadas por Sílvia com a colaboração dos alunos. A partir de considerações apresentadas pela colaboradora, os alunos atribuíram à leitura, às práticas de leituras coletivas, individuais, de diferentes gêneros e as formas de uso social dessas práticas, ou seja, houve uma leitura realizada em demais espaços além da escola, relacionando-os com as leituras pela escola fomentadas.

Identificaram-se, nos relatos da entrevistada, aspectos que interferem nas práticas de leitura realizadas ao longo de sua trajetória de vida. Atentou-se para a reconstituição por meio das narrativas produzidas por Sílvia, no caso as descrições de situações e rotinas ou argumentações que foram reunidas, a fim de exemplificar os elementos que constituem a prática de leitura da colaboradora. Sílvia apresentou relatos que correspondem aos aspectos referentes aos objetivos de pesquisa e que também podem ser discutidos em relação à constituição da identidade e prática docente na EJA, que culminou em práticas de leitura.

Os relatos expressaram riqueza, pois agregaram articulação com reflexões teóricas e metodológicas realizadas durante o processo de pesquisa no que se refere à leitura enquanto prática de humanização. Considerou-se, ao selecionar, descrever, organizar e caracterizar as informações que constituíram as narrativas oferecidas pela colaboradora, e assim foram analisados aspectos que uma narrativa pode propiciar enquanto alternativa metodológica e formativa.

Após essa verificação, foi considerada a análise de conteúdo a partir das perspectivas de Bardin (2011), por se tratar de um processo que atenta para a interação entre sujeito e fenômeno social, e por esses elementos serem constituídos de sentido e significado construídos socialmente. E, assim, avaliou-se também a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dos dados (narrativas) para considerar as

variáveis que podem surgir no processo de comunicação que possibilita a interação entre pesquisadora e colaboradora. Bardin (2011) considera a análise do conteúdo enquanto:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Foram consideradas algumas variáveis que interferiram na comunicação a partir das contribuições de Bardin (2011) e de Maria Isabel da Cunha (1997), que apontam, descrevem e discutem os fatores que interferem no processo de investigação por meio das narrativas. Devido ao contexto da Covid-19, os encontros com a colaboradora foram remotos como descrito nos procedimentos realizados, considerada a preferência de Sílvia por manter a câmera desligada durante a gravação da entrevista, ao prezar pelo conforto e necessidades que a colaboradora pudesse demandar.

No contato virtual, houve momentos de ruídos da comunicação ocasionados pelos dispositivos utilizados. Assim, buscou-se apurar a escuta para melhor observar os relatos de Sílvia, os sons em articulação com sua voz, a entonação em distintos momentos da entrevista e, algo significativo identificado entre esses aspectos foi a predominância, no segundo encontro, do som de folhear cadernos realizado por Sílvia, na tentativa de encontrar as produções de seus alunos para serem lidas. Foi observado o entusiasmo a partir da entonação da fala de Sílvia nesses momentos. A colaboradora acrescentou observações após a leitura relacionada aos seus alunos, reflexões sobre as muitas possibilidades que eles apresentavam, assim como saudade dos que já faleceram. A partir disso, refletiu-se sobre as considerações realizadas por Maria Izabel Cunha (1997), ao considerar a posição de Sílvia enquanto narradora.

As narrativas provocam mudanças na forma com que as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível ao ouvir a si mesmo, ou a ler seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz inclusive, de ir teorizando a própria experiência. (CUNHA, 1997, p. 188).

Ao buscar teorizar a própria experiência e após a descrição das informações básicas iniciais, identificou-se um aspecto recente da identidade docente de Sílvia. Ela teve uma trajetória profissional de 23 anos enquanto professora da EJA e, após esse período, houve uma ruptura em sua prática docente ocasionada pela extinção da SECADI pelo Governo Federal, por meio do Decreto n. 9.465, de 02 de janeiro de 2019, que culminou, também, no fechamento de salas destinadas à educação de jovens e adultos dentre outros retrocessos.

Essa ruptura precisa ser considerada, não só por causa do compromisso político e ético desta pesquisa, mas por se tratar de um elemento que interfira no processo incessante de construção da identidade docente, considerada como uma trajetória construída socialmente dentro de um contexto histórico, que integre e mobilize saberes em suas distintas dimensões, a partir da socialização nos distintos territórios em que o sujeito transita ao longo de sua vida.

Nesse sentido, Cunha (1997) analisa os elementos que vão constituindo a condição existencial do sujeito, dando consistência ao material biográfico que pode ser utilizado para a pesquisa. A autora aborda que, no processo de formação docente, não se pode apenas considerar, no ensino, as experiências dos alunos e os programas que pensam sua formação, mas também considerar a história do sujeito, afinal esse constrói sua prática docente a partir de sua história familiar, sua trajetória escolar, sua convivência no ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e espaço, como afirma Cunha (1997).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhes novos significados. Assim a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles se faz o sujeito, e dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. CUNHA, 1997, p. 189).

Por meio da transcrição das entrevistas, atentou-se para, de forma atemporal, não linear das narrativas de Sílvia. Constatou-se que esse processo reflete sobre a posição que se assume ao narrar a si, a eleger termos, construir um campo de justificação em que se utiliza a palavra como estrutura organizadora, dentro de um tempo é um processo singular e subjetivo. Por isso, colocar expectativas na pesquisa implica pôr questionamentos e formatos em desconstruções.

Nos encontros realizados, consideraram-se as demandas que Sílvia apresentou em seus relatos como demandas para um convite, que vão além dos objetivos de pesquisa. Ponderou-se que, no processo de pesquisa, houve importância a dimensão formativa para ambas as participantes, colaboradora e pesquisadora. Assim, o texto (relatos) tornou o tempo de observação diferente, pois, diante dos relatos, demora-se mais em alguns aspectos do que em outros, revisitados no processo de transcrição e exploração do material, considerados na pesquisa de grande importância ao sujeito que se apresenta ao narrar e ao ouvinte que busca alcançar sem distorcer esses elementos considerados e relatados pela narradora, de forma a dar maior visibilidade a análise das narrativas.

Neste ponto, identificaram-se os elementos da produção e recepção das narrativas dentro de uma relação que ajudou a agrupar temas, delimitar aspectos de análise e lidar com o desordenamento deixado pelas diversas leituras flutuantes. Após a sistematização por parte da transcrição detalhada da narrativa oral oferecida por Sílvia, foi realizada uma análise de forma a entender as informações contidas em seus relatos relacionando com reflexões realizadas no aporte teórico.

Buscou-se, na fase de organização, realizar diversas leituras das transcrições, o que caracterizou um primeiro contato com os documentos que foram transcritos e que se constituíram de informações básicas. Assim, observaram-se as possibilidades de aberturas para reconstituição dos dados por parte da produção da colaboradora, e foram escolhidos, com coerência, os objetivos de pesquisa, os relatos analisados a partir das categorias de análise, na tentativa de orientar a interpretação dos dados fornecidos por Sílvia.

No que se refere à trajetória da Alfabetizadora, encontraram-se alguns elementos que podem ser problematizados, referentes às práticas de leitura. São os agentes motivadores, ambientes que favoreceram essas práticas e especificamente fatores relativos à descontinuidades de práticas de leitura que serão mais bem descritos na interpretação das narrativas produzidas por Sílvia.

Além disso, durante a trajetória de formação profissional, para além das possibilidades de análise inicialmente apresentadas e esperadas na pesquisa, observaram-se outros aspectos citados por Sílvia, pertinentes à sua prática docente na EJA, descritos pela colaboradora, que, de certa forma, interferem na busca, na escolha e na realização de sua identidade e prática docente, são eles:

- Fechamento de salas na EJA,

- Desafios em se trabalhar com o público da EJA,
- Evasão e motivadores para permanência dos alunos da EJA;
- Organização do trabalho docente diferenciado para EJA a partir da realidade individual dos alunos;
- Prática docente na EJA no contexto da pandemia Covid-19.

Por ser tratar de história de vida, e pela escolha de uma colaboradora, considera-se sua singularidade a partir da narrativa oral enquanto ênfase dada à presente pesquisa, por sua trajetória constituir-se uma experiência docente na EJA, que trouxe contribuições à vida de Sílvia. Essas questões também elevaram as motivações e a sua voz na história de vida de seus alunos da EJA, no município de Itabirito, assim como colaboração para o fortalecimento da identidade e prática docente que compõem a história da educação de jovens e adultos na região dos inconfidentes⁵

A pertinência das narrativas produzidas por Sílvia apresenta conteúdos que constituem os objetivos da pesquisa, e, por fim, buscou-se também considerar a exclusividade dos elementos encontrados para análise que não podem pertencer a mais de uma categoria. Houve certa dificuldade em realizar essa delimitação por haver relação estreita entre as categorias analisadas. No caso, foram consideradas como categorias de análise as práticas de leitura, os agentes motivadores dessas práticas, os fatores que favorecem a continuidade e a descontinuidade dessas práticas, os ambientes que contribuíram para a realização de práticas de leitura e a socialização das experiências dessas práticas de leitura.

Essa delimitação busca corresponder a um grupo de elementos em função de uma característica comum, que seriam as práticas de leitura realizadas por uma alfabetizadora. Tentou-se, na categorização, englobar a união do máximo de informações com o objetivo de esquematizar e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los com fidelidade a partir dos relatos de Sílvia.

4.1.1 Práticas de leitura

⁵ Região dos Inconfidentes corresponde aos Municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

Buscou-se reunir, no primeiro e segundo encontros, informações que detalhassem as práticas de leitura realizadas por Sílvia em distintos momentos de sua vida. Observou-se que houve maior centralidade da execução dessas práticas a partir da sua atividade docente na EJA, diversificando-as como forma de melhor atender às necessidades da atividade docente e também por Sílvia considerar a leitura e a escrita processos fundamentais na aprendizagem de seus alunos.

A partir das concepções já apresentadas no referencial teórico sobre as duas tradições de investigação relacionadas às práticas de leitura, a primeira é de ordem sociológica e histórica e a segunda, de ordem pedagógica. Ambas as discussões sobre essas questões são consideradas por Antônio Augusto Gomes Batista, oportunidade em que se constatou, por meio dos relatos de Sílvia, que a melhor análise caracteriza-se a partir da utilização da segunda tradição, no caso, a pedagógica, referente às práticas de leitura dentro da perspectiva de práticas de letramentos. O autor considera os estudos do letramento como algo de “natureza concreta, em que a escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala (conferências, sermões religiosos, jornais de rádio e TV, exposições didáticas)”.

Referente ao seu processo de alfabetização, Sílvia relatou aspectos de sua infância que não recorda com precisão, mas a partir de relatos dos familiares. Disseram-lhe que ela não fez educação infantil, pois já entrou na escola sabendo ler, conhecimento que adquiriu de sua irmã mais velha. Quando questionada a respeito de lembranças desses momentos de aprendizagem da leitura e escrita, Sílvia não relatou detalhes sobre sua alfabetização, explicou que não recordava pela pouca idade e, também, pelas dificuldades que passou na infância conforme relato a seguir.

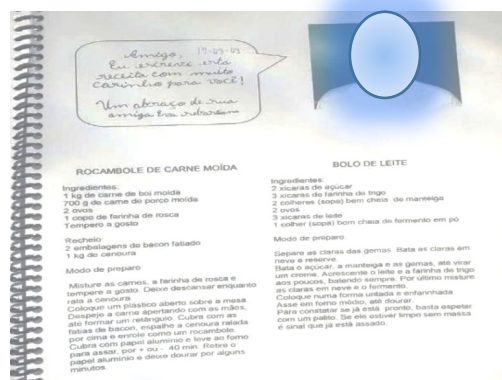
Essa questão é simples de te responder. Eu não tive nada de leitura, eu praticamente não tive infância, como te falei, eu morei em Santo Antônio do Leite, minha mãe não me deixava nem ir brincar na rua. Eu nunca tive prática de leitura, não tive ninguém que me influenciasse, [...] não criei esse hábito de ler, mas por isso que eu tenho consciência tão grande de que os meus alunos precisam de ler. Por isso que dou tanta importância à leitura quando dou aula. Agora eu leio muitas coisas na *internet*, bula de remédio, tenho mania de ler bula de remédio e tudo que é informação. Eu leio mais no celular, livro não. Eu vou no *google* e a notícia que me interessa eu leio tudo. Leio quando também tenho de fazer as coisas para escola, mas livro não tenho costume de ler. Agora, um livro que li foi o do Paulo Coelho, o livro *o Alquimista* que eu amei. (Entrevista, 25/05/2021).

A partir desse relato, as práticas de leitura diversificadas relacionam-se a uma leitura informativa que a ajudam a realizar atividades cotidianas, e também a leituras mais significativas com ênfase em sua atividade profissional com os alunos em sala de aula. Com referência à busca por informações de seu interesse e também por aquelas que subsidiem sua prática em sala de aula, Sílvia expressou a utilização das mídias e TICs como forma de entrar em contato com textos que englobam diversidade de gêneros textuais, utilizando, como exemplo, diversos tipos de textos disponíveis, como os argumentativos (artigos de opinião, crônicas, editorial, cartas, resenha e redação), os injuntivos (receitas, manuais de instruções, regras de jogo, bulas e listas de compra), os descritivos (diários, relatos de viagens), os expositivos (resumos, resenhas, reportagens, verbetes de dicionários, cardápios) e os narrativos (contos, biografias, fábulas, romances, charges, lendas, novelas, piadas e cartas).

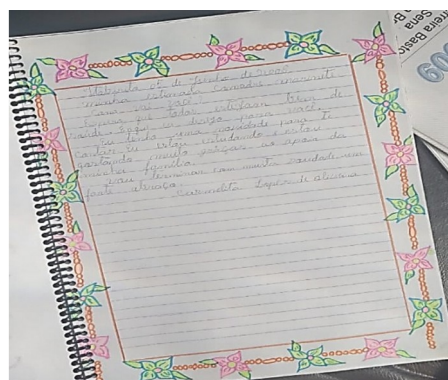
O relato de Sílvia apresenta não apenas aspectos referentes aos tipos de leituras realizadas ao longo de sua trajetória, mas elementos que, em outros momentos durante a entrevista narrativa, interferem na abertura para uma relação mais estreita com a leitura de livros e demais práticas de leitura, o que não a distanciou de leituras de cartas e poesias produzidas pelos seus alunos. Foram as práticas de leitura propostas aos seus alunos que ajudaram a diversificar suas práticas de leitura, mesmo que por tempo determinado, a prática voltada para a sua atividade profissional na docência, tornando a leitura de diversos tipos de textos e não o direcionamento para apenas um gênero.

Como referenciado no aporte teórico, a partir desses relatos, é preciso refletir sobre as condições sociais de apropriação dos códigos escritos e do acesso ao mundo letrado por meio da alfabetização, tanto no espaço escolar como em demais espaços. No caso, Sílvia relatou também as dificuldades vivenciadas na infância com a família, o que considera como um aspecto que interferiu nos demais acessos ao mundo letrado posteriormente e em resinificados em sua atividade profissional. Com isso, observa-se que seu processo de profissionalização a partir da docência na EJA em relação à sua percepção sobre a necessidade da leitura para seus alunos pode ser considerada como o valor que atribui a sua atividade enquanto passagem do valor do significado social da leitura de uma geração para outra, dentre resgates, por proporcionar aos seus alunos, por meio da socialização das produções escritas, momentos de leitura da própria história de vida.

Fotografia 1: Produção de alunos (receita)



Fotografia 2: Produção de alunos (carta)



Fonte: Imagem cedida por Sílvia 13 de maio de 2021.

Observa-se então que Sílvia expressa, em seus relatos, o valor dado à ação de ler e escrever dos seus alunos. A colaboradora apresenta abertura para ressignificar sua relação com a palavra, nas possibilidades de concretizar práticas de leituras, mesmos as com ênfase e relação direta à sua atividade docente. O valor dado à palavra que pode ser relacionada enquanto forma de interação e ordenamento de mundo, como expressa Ziberman (1988), das posições que o indivíduo apresenta em sua trajetória, posições essas transitórias de ora distanciamento, ora proximidade com a leitura, ao afirmar sobre as relações que se estabelece na ação de ler.

Para Jorge Larrosa Bondía (2002), em Notas sobre a experiência e o saber da experiência⁶, que discute o pensar a educação a partir do par experiência/sentido (LARROSA, 2001, p. 19), o autor explora a profundidade existente no enraizamento com as palavras, ao superar a velocidade das dinâmicas cotidianas que fragilizam as relações com o mundo por meio das palavras. O autor afirma que:

A partir da convicção de que as palavras, produzem sentidos, criam realidades e as vezes funcionam como potente mecanismo de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2002, p. 21).

⁶ Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzidas e publicadas em julho de 2001.

Nesse sentido, considerando o poder das palavras em transformar os indivíduos, para Sílvia, as crenças e valores que são atribuídas às palavras de seus alunos propiciaram que tanto o educador quanto o educando podem, na experiência de leitura em sala, produzir possibilidades de releituras de vidas durante o processo de socialização para além da sala de aula. Essa questão pode acontecer mesmo que essa ressignificação sobre sua posição de leitora não seja visível para Sílvia, ela se apresenta nos momentos em que concretiza sua atividade profissional, ou seja, a proximidade com as palavras de seus alunos trouxe ações concretas sobre o letramento de seus alunos enquanto meta e desafio de trabalho.

4.1.2 Agentes motivadores das práticas de leitura

Observou-se, a partir dos relatos de Sílvia, que ela não teve incentivo para a realização das distintas práticas de leitura pelos professores e familiares. Com isto, ela centrou suas motivações na prática docente a partir do sonho dos seus alunos na EJA e das atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental. A prática docente a levou na busca por instrumentalizar-se por meio das particularidades que seus alunos apresentavam, conforme se observa em sua narrativa oral referente às estratégias utilizadas para ajudar os seus alunos a continuidade dos estudos.

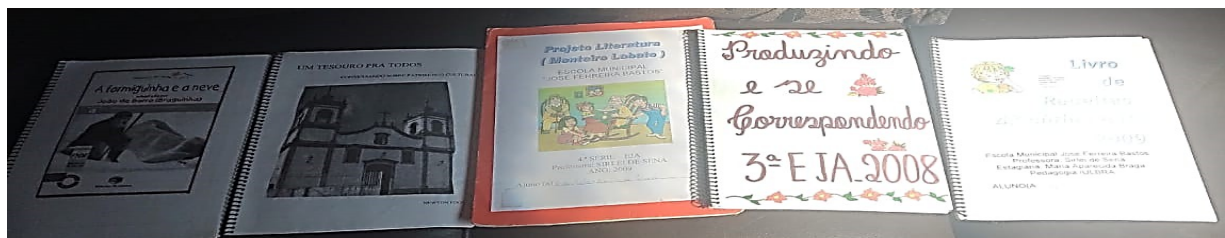
Cabe ao professor incentivar esse aluno para que ele não desista, principalmente quando você vê que o aluno tem potencial, como você vai deixar aquele aluno desistir?! Você precisa fazer um trabalho com ele, de conversar, falar com ele para não desistir, facilitar a vida para ele. Eu procurava fazer sempre isso, pegava o telefone e ligava, deixava sempre as atividades separadas para eles, para eles fazerem em casa as atividades que não tinham feito em sala de aula. Incentivava. Eu sempre trabalhei o máximo para que a pessoa não desistisse, para que ela continuasse, principalmente quanto mais velho a pessoa é. (Entrevista, 13/05/2021).

A docência de Sílvia evidencia que a trajetória de 23 anos na EJA possibilitou que ela construísse gradualmente o sentido à sua experiência docente a partir do afeto, assim, sua identidade docente é fator que a impulsionava em estruturar a sua prática. Pode-se relacionar essa perspectiva às afirmações de Larrosa (2001). “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA,

2001, p. 21).” Com isso, as ações de Sílvia, relativas aos seus alunos, dão a eles posições enquanto protagonistas e agentes motivadores para Sílvia mobilizar ações a partir do valor dado às possibilidades de conquistas de seus alunos.

Quando eles vão para a escola e estão escrevendo, eles se acham o máximo. Acham que estão num outro mundo. (Som de passar de folhas de caderno) Se você quiser conquistar um aluno de EJA, falo dos mais velhos, [...] você tem que dar algo para eles escreverem. Se você não der atividade que eles não estejam escrevendo e produzindo eles abandonam mesmo. (Som de passar de folhas de caderno) [...] Aqui, deixa eu ver como ficou a produção do E. (aluno): Um belo dia, Romualdo e Francisco estavam batendo uma bola. Quando, de repente, Romualdo chutou a bola com muita força. A bola foi em direção a vidraça. Dona Eva abriu a porta e com muita raiva, disparou a xingar os dois, porque eles haviam destruído a janela. Os dois meninos foram correndo para sua casa e contou para sua mãe. Ela ficou muito nervosa e colocou os dois de castigo. Tá vendo a história que ele criou? Você pode dar qualquer coisa, desde que leve ao conhecimento. [...] Essa aqui é do F. ele é pedreiro: Dudu estava dormindo e de repente Dudu acordou e começou a chorar com fome. E quando sua mãe chegou, foi ver o que estava acontecendo. Era Dudu sentindo a sua falta. Ela pegou o seu filho e colocou em seus braços, começou a dar comida para o seu filho, porque uma criança com fome é de fazer dó. Assim falou a mamãe para Dudu: Agora meu filho está com a barriga cheia de leite, podemos brincar a vontade. (Entrevista 25/05/2021).

Fotografia 3 – Produção de aluno (livros)



Fonte: Imagem cedida por Sílvia 13 de maio de 2021.

Conforme relatou, realizava projetos de literatura tanto com os adultos como com as crianças. Na EJA, deu ênfase a diversos momentos de produção de livros com os alunos e, pela diversidade do público que constitui essa modalidade de ensino, desenvolveu projetos literários que reuniam a produção de diversos tipos de textos: histórias, cartas, receitas, relatos e informações biográficas desses alunos. Esse procedimento implicou sua prática docente voltada ao desenvolvimento e à percepção da identidade cultural do sujeito histórico dos seus alunos, como algo que precisa ser considerado no espaço escolar e introduzido no currículo. Outro aspecto interessante que foi ressaltado na entrevista é o interesse de Sílvia

em guardar registros de sua prática por meio de fotografias e produções realizadas pelos seus alunos, tanto os da EJA como os das crianças com quem trabalhava.

Meus pais tem muito pouca escolarização. Meu pai estudou até a segunda série e mamãe até terceira série. [...] Ninguém (risos), ninguém pois eles não tinham estudos, colocavam na escola, ne. Aí eu estudava. (Entrevista realizada em 13 de maio de 2021).

O que se observou por parte da colaboradora a partir de seus relatos é que, mesmo havendo elementos que pudessem ser referenciados enquanto agentes motivadores à concretização de prática de leituras, como a irmã Sônia representando o núcleo familiar e outros indivíduos que transitaram e transitam os distintos espaços de formação e profissionalização significativos da Sílvia, ela parece não relacionar ou reconhecer esses indivíduos. Não existe, por exemplo, uma identificação da irmã que a alfabetizou como agente motivador.

A partir da análise, considera-se esse ponto em aberto, carecendo de maior aprofundamento no contraste identificado a partir do relato de Sílvia, pois houve a passagem de educadores durante a sua trajetória de formação e de indivíduos que constituem demais relações sociais, colegas de estudo, de trabalho, demais familiares e amigos, ou seja, houve pessoas e exemplos. Entretanto, eles não foram significativos e referenciados enquanto agentes motivadores a partir da perspectiva de Sílvia. Mesmo em tentativas de aprofundar esse aspecto, ao ser questionada sobre brincadeiras infantis ou experiências culturais que englobassem práticas de leitura, ela não apresentou recordações sobre essas práticas.

A análise realizada enfatiza a importância da construção da percepção sobre si mesmo, o acesso de forma reflexiva, a dimensão ontológica que as narrativas propiciam ao serem revisitadas. É uma alternativa considerada como dispositivo de formação docente, de forma a contribuir, no revisitar as memórias, um distanciamento que permita releituras e produção de novos sentidos. Pensar sobre o que se diz, refletir sobre a maneira que se clareia ou obscurece a percepção de si, do alcance das próprias palavras e ações na realidade. Há elementos perceptíveis, mas não considerados significativos para Sílvia, assim como a percepção de distanciamento que ela revela sobre a sua posição enquanto leitora.

4.1.3 Fatores que favorecem a continuidade e descontinuidade dessas práticas de leitura

É o que eu tô te falando. A EJA é diferente, a pessoa vai lá atrás do sonho, a pessoa está indo lá porque ela quer realizar o sonho dela, ela quer aprender a ler, ela quer aprender a escrever porque ela não teve esse direito, né, ela não pôde fazer isso quando ela era mais nova, então assim, ela não está indo lá para pegar diploma, é para aprender! Ela quer saber ler, ela quer saber escrever! Então, assim. É muito gratificante, quando você proporcionou, quando você ajudou uma pessoa a realizar o sonho. Quando se é criança, a criança é obrigada em ir à escola, querendo ou não querendo ela tem que ir, mesmo que os pais não queiram, o conselho tutelar está lá, em cima, a lei obriga. Agora, os mais velhos estão ali porque querem, então eles estão ali porque eles querem realizar um sonho que eles têm, então, assim, eu acho que é muito importante isso, você está ali para ajudar uma pessoa a realizar o sonho dela. É uma coisa muito séria ne. (Entrevista,25/05/2021).

Sílvia aponta a dimensão afetiva do incentivo à prática de leitura desde a infância como aspecto fundamental para a solidificação desse hábito. Não especificou momentos de leitura que lhe foram significativos realizados na escola, durante sua infância e adolescência, mas pontuou momentos que repercutiram na sua relação com a leitura no ambiente escolar, enquanto discente. No caso, a escolha da leitura enquanto aspecto que produz proximidade, e pode culminar em experiências de leituras significativas, levando-a a outras leituras.

Eu lembro, quando eu estudava, não esqueço disso, eu queria ler um livro, a professora não deixava ler. Distribuía os livros, pois era ela que distribuía, ne. Eu queria aquele e ela me dava um livro horroroso. Eu não lia, dava para outra pessoa. O que eu queria ler eu não lia, hoje em dia não, hoje em dia são os alunos que escolhem, mas naquela época não, elas que davam para a gente. Eu era assim, eu lembro disso. [...] Ela levava os livros para a sala e distribuía [...] eu nunca levei para casa o que gostava. Esse processo tem de ser de criança, se não for de criança não pega gosto não. (Entrevista, 25/05/2021).

No aporte teórico, quando inicialmente se reflete a partir das perceptivas de Ziberman (1988) sobre a relação que se estabelece entre o indivíduo e a ação de ler, mais as considerações de Larrosa (2001), que aprofundam sobre os sentidos de mundo que se constrói ao nomear as coisas, a partir da utilização das palavras, de que fazemos coisas com as palavras e as palavras fazem coisas conosco (LARROSA, 2002, p. 21), ambas as reflexões permitem problematizarmos em referência ao relato de Sílvia, que não ia à biblioteca da escola, sendo os livros distribuídos pela professora em sala de forma previamente

estabelecida. Esse engessamento de espaços e escolhas das práticas de leitura repercutiram a partir da narrativa oral de Sílvia, nos sentidos atribuídos à ação de ler, mas que não a impediu de, posteriormente, na docência, oferecer motivações e aberturas para ampliar a sua relação com a leitura.

A prática docente reproduzida pela professora de Sílvia durante a sua formação na infância reflete o histórico de desvalor social dado por vezes à leitura, a sua restrição apenas a grupos específicos das sociedades, a leitura vista enquanto privilégio e não como um direito de todos. Há sentido nas palavras de Larrosa (2002) ao afirmar que as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento e desativação de outras palavras são lutas que se jogam mais que simplesmente palavras (LARROSA, 2002, p. 21), no caso, a manutenção das desigualdades sociais através da educação.

Ainda enquanto fatores de continuidade e descontinuidade para práticas de leitura realizadas por Sílvia, no caso considera-se aqui sua saúde no momento que a colaboradora relata: “Não faço muita questão de ficar lendo pois eu tenho um olho só. Eu sou cega de um olho” (entrevista realizada em 25 de maio de 2021). Houve necessidade, por parte da pesquisadora, em saber detalhes desse aspecto, se ela possuía algum suporte da Secretaria de Educação em função de sua pouca visão, havendo, inclusive, reflexões em torno de sua atividade docente no contexto de pandemia de Covid-19, devido à grande utilização de dispositivos (celular, computador, tablets), como forma de realização do ensino remoto adotado pelas escolas públicas no período de pandemia. Contudo, Sílvia não se aprofundou sobre esse aspecto e, no processo de entrevista, buscou-se respeitar o que a colaboradora apresentou em seus relatos.

Outro aspecto considerado de continuidade para evitar descontinuidades de práticas de leitura voltadas a sua atuação enquanto docente, Sílvia abordou, durante a entrevista sobre a dificuldade do ensino remoto no contexto de pandemia da Covid-10, conforme relatou:

Nesse período de pandemia, no ano passado. Eu entregava os blocos de atividades a quem eu podia. Muitos alunos tiveram dificuldades, eu mandava as matérias por vídeos no WhatsApp. Não deixei ninguém desistir e no final do ano aconteceu de eu sair, isso me deixou assim (voz triste), eu fiz tudo isso mais por eles. É muito mais difícil um aluno mais velho aprender, ainda mais nesse contexto de pandemia. Tive alunos muito bons, alunos mais velhos e mais novos, não podia deixá-los assim. A escola falou para apresentar a plataforma, tem muitos que nem conseguiam usar o WhatsApp. Eu fiz um grupo, e aí eu mandava e eles recebiam o material. Então, foi um

acompanhamento bem...lógico que não se compara ao presencial, pelo menos para a pessoa não ficar perdida. (Entrevista realizada em 13 de maio de /2021).

Buscaram-se estratégias na tentativa de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível aos alunos ao esbarrar com as dificuldades no manuseio e na utilização das tecnologias, aspecto esse não considerado no delineamento das plataformas de aprendizagem nem nas demais estratégias de garantir o acesso aos conteúdos. Para muitos docentes e discentes, o processo de socialização que a dinâmica de sala de aula propicia não pode ser substituído pelo contato imediato que dinamiza as relações em sala de aula.

Além disso, outro fator importante e que necessita ser considerado como aspecto relativo à descontinuidade de práticas de leitura foram os desdobramentos ocasionados pela extinção da SECADI pelo Governo Federal. O fechamento de sala, somado posteriormente à situação de pandemia da Covid-19, fragilizou ainda mais um contexto de consolidação de políticas voltadas à educação de jovens e adultos, modalidade essa tratada sempre à margem nos distintos debates sobre educação, o que repercute no agravamento da descrença e desvalorização dos profissionais desta categoria.

4.1.4 Socialização das experiências dessas práticas de leituras

Fotografia 4 – Produção em sala de aula com os alunos



Fonte: Imagem cedida por Sílvia no primeiro encontro realizado dia 13 de maio de 2021

No primeiro encontro com Sílvia, ao coletar informações básicas referentes à sua formação e, com isso, os ambientes formativos, percebeu-se maior detalhamento sobre

motivações para práticas de leitura a partir da sua docência em sala de aula com a EJA. Tanto nas escolas que transitou na infância e adolescência, como nos cursos de formação profissional, não foram citadas por Sílvia práticas de leituras que lhe foram significativas. O que se percebeu foi que a sala de aula, o espaço que conquistou em sua docência, é o que a movia na busca por estratégias para leitura e produção escrita de seus alunos e, a partir disso, o contato com a leitura. Abaixo, um relato de Sílvia que descreve o momento do prêmio literário como marco constituinte de sua relação com a leitura e de sua atividade profissional.

Eu vou te falar a verdade, eu enquanto professora sempre fiz questão que meus alunos lessem, lá na escola que dou aula, no Major, eu sempre fazia projeto de literatura com os alunos, inclusive ganhei um prêmio em Ouro Preto no ano de 2010, o prêmio Parabéns Professor. Concorri com todas as escolas que estavam participando, no caso, as escolas de Ouro Preto. Eu ganhei em primeiro lugar, por unanimidade na minha categoria. Eu fiz Amarantina em versos. Eu ganhei uma viagem, fiquei uma semana lá em Petrópolis. [...] Esse aqui é do projeto Amarantina em Versos, deixa eu ler a poesia aqui:

Amarantina é minha terra amada
 Nunca deixarei que sua beleza seja levada.
 Amarantina tem turistas e museu das reduções que vem de todas as regiões.
 Amarantina terra dourada, que precisa ser cuidada
 Em tudo, pela natureza, enfeitada.
 Amarantina tem esporte, tem cultura, tem religião festas e tradição...Essa é a poesia feita pelo aluno A. do projeto que eu ganhei. E assim ia:
 Amarantina do meu coração,
 Amarantina pequeno distrito da cidade Ouro. Com clima aconchegante, atraiu o bandeirante.
 Hoje em dia, com sua tranquilidade, encanta corações, daqueles que visitam o museu das reduções.
 Para quem gosta de reunir festa e religião, aqui tem cavalhada, importante tradição. (Leitura realizada por Sílvia – Entrevista,25/05/2021).

Por mais que não houvesse um contato frequente com a leitura de poesias enquanto escolha pessoal sobre o que ler, Sílvia envolveu-se com esse gênero textual e trabalhou com seus alunos, buscando mostrar-lhes uma modalidade de escrita. Ela também trabalhou com outros projetos que englobavam diferentes tipos de produção textual, conforme relatado por ela:

Da mesma forma que eu fazia o projeto com adultos eu também fazia com crianças. Então, desde o início do ano eu desenvolvia. Era para aprender a fazer poesia. Primeiro, eu estudei poesia, rimas e estrofes, esse trabalho todo. Ai, introduzia, depois eu produzia junto com eles uma poesia, depois que cada um produzia sua poesia, era da mesma forma (que os adultos), eles escreviam e eu corrigia individualmente. Depois que estava tudo pronto, cada um passava para sua folha. Ai, depois cada um lia sua poesia, ai eu guardava a folha e assim montava o livro. Depois, eu fiz um sarau de poesia, eles apresentavam lá na frente. No dia da apresentação, eu fazia um teatro. No caso, com eles eu fiz esse sarau de poesia. Cada um ia lá na frente recitar sua poesia. E, foi assim na culminância do projeto [...] Te mostrei nas fotos. Aquelas fotos eram dos projetos que eu fazia, cada ano fazia com eles. O último que eu fiz, que eu estava lá, foi o da turma do Chaves. Fizemos o livro, fizemos o reconto da história e fizemos o teatro da turma do chaves. Ficou a coisa mais linda, está no meu outro celular. Aí apresentamos o teatro na escola, fui convidada para apresentar no teatro do CEFET. Quando me convidou eu fiz questão de levar os alunos. Nós apresentamos para um auditório inteiro, lotado. (Entrevista, 25/05/2021)

Os momentos de socialização das leituras além da sala de aula constituíram-se de culminâncias no espaço escolar, por meio de apresentação e, também, de convites para apresentação em outros lugares. Esses aspectos são considerados não só enriquecedores para os alunos, mas para a educadora Sílvia, que se envolvia durante todo o processo com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. Além de descrever os momentos, apresentou registros como forma de demonstra significativa relação com a aprendizagem da leitura e escrita de seus alunos.

Eu tenho vários registros de meus alunos, porque eu sempre fiz muitos projetos com meus alunos. Imagina você colocar uma pessoa de 70, 80 anos vestir ela de personagens. Tudo que propunha para eles, eles aceitavam...vestir de Emília! Eu apresentei agora no ano de 2018, 2019...Não sei o ano, apresentei o teatro da turma do Chaves com os alunos, igual ao Israel, ele é esquizofrênico, tem problema de esquizofrenia sério, ele foi o Chaves, o Chaves não! Ele foi o Quico! Aí apresentou para uma plateia enorme e assim, sabe, a professora que ficava com ele, pois ele foi muito problemático na escola, ela disse “que coisa, eu estou boba de ver o Israel, aquele menino, ele já foi expulso de muita escola e hoje ele está assim! Sabe?! Então foram vários. Eu fiz escolinha do professor Raimundo, fiz desfile com eles, eu tenho registro disso. Eu fiz um livro onde cada um contou a sua história. (Entrevista realizada em 25 de maio de 2021).

A partir do relato de Sílvia, o engajamento dos educandos e da educadora partia de mobilização de temas que envolviam o interesse dos educandos como forma de instigar a participação e o envolvimento nas produções realizadas pelos alunos. Todas essas ações englobam os considerados eventos de letramento, a partir da segunda tradição de estudos sobre a leitura no Brasil.

Para ilustrar os procedimentos realizados pela colaboradora no que se relaciona à elaboração do livro com seus alunos, no projeto de literatura realizado pela escola, ela descreve como procedia diante da proposta. Esse trecho da transcrição ilustra a importância da utilização nas narrativas orais e escritas como forma de levar o educador a pensar sua trajetória pessoal e profissional, os desafios existentes durante o percurso a ser trilhado e as estratégias encontradas para encaminhar ou solucionar as adversidades encontradas. Trabalho esse que envolvia a reescrita e releituras que demarcavam avanços diante dos desafios.

Fotografia 5 – Socialização de leitura (Saraus com os alunos)



Fonte: Fotografia disponibilizada por Silvia dia 13 de Maio de 2021

É projeto de literatura. A escola tem um projeto de literatura para apresentar no final do ano, mais ou menos no mês de outubro, novembro que eles apresentam, só que eu trabalho, trabalhava lá com eles o projeto de literatura o ano inteiro. Eles iam em minha mesa, a gente corrigia e depois que estava pronto a gente passava para a folha. [...] depois, cada um lia a sua história [...] Nesse processo a gente pegava e descobria as histórias deles, ne. (Fala com

satisfação) Aí, cada um falava de sua história e a gente ficava sabendo de cada coisa que tinha, né. Eles escreviam, então, assim, era bem interessante. Por isso que marca eles (repete a frase). Por que para eles ficarem...Uma das coisas é que, esses alunos mais velhos gostam de escrever. Se você não der coisas para eles escreverem eles acham que não estão estudando. [...] Quando eles vão para a escola e estão escrevendo, eles se acham o máximo. Acham que estão num outro mundo. (Som de passar de folhas de caderno) [...] se você não der atividade que eles não estejam escrevendo e produzindo eles abandonam mesmo. (Som de passar de folhas de caderno).

No relato de Sílvia, observa-se a valorização do momento de descoberta sobre a história individual dos seus alunos, o valor atribuído a esses momentos de socialização conforme reflete Arroyo (2006) e Freire (1996), ao afirmarem a importância da valorização dos saberes do educando, a partir do diálogo em todo o processo educativo. Ambos os autores também enfatizam que a EJA corresponde e deve ser pensada a partir dos processos de emancipação social, dos de regulação social visíveis nos modelos tradicionais de ensino. O processo educativo não deve apenas se voltar a uma continuidade dos estudos para qualificação profissional, mas de participação crítica e de transformação social.

Sobre os livros produzidos com os alunos, Sílvia relatou algumas histórias por meio de cartas. Esse relato foi considerado como o momento de ápice dos encontros: as leituras das produções de seus alunos, a necessidade de mostrar os registros, o entusiasmo em ler por vezes não encontrado na infância, nem na adolescência, mas em sua docência.

Eram histórias da vida deles. Deixa eu ler para você, essa aqui é do ano de 2008. Itabirito, 18 de Junho de 2008. Muitos alunos desse livro já morreram: Querido papai, gostaria que estivesse entre nós para conhecer minha esposa e nossos filhos que muito alegria a minha casa, mas como não é possível, lembro com muita saudade dos tempos que ainda estava entre nós. Meus filhos perguntam sobre o senhor. Como passamos pouco tempo juntos, conto alguma coisa sobre nós. Aonde o senhor estiver, Deus manifestará sempre com o senhor. De seu filho, E. (Leitura realizada por Sílvia – Entrevista, , 25/05/2021).

É preciso um leitor para ler a história de vida que não contamos, que o tempo e as circunstâncias nem sempre deixam a gente contar ou mesmo recordar. A partir dos relatos de Sílvia, observou-se que essa educadora foi a leitora mais fiel de seus alunos, pois, ao acolher a vida das palavras ensaiadas e vividas por eles, abriu-lhes as possibilidades de aproximação com as demais leituras. Mesmo ela não se reconhecendo enquanto leitora e descrevendo

práticas de leituras para ela restritas, por não ser marcada por constantes e ostensivas leituras de livros literários, clássicos valorizados como saberes de referência, Isso não a impediu de ressignificar sua relação com a palavra, ou apresentar essa proposta de ressignificação aos seus alunos, o que representa uma abertura possível para a busca de concretização de distintas práticas de leituras que lhe sejam significativas. Essa perspectiva ajuda a ilustrar uma dentre milhares de educadores comprometidos e envolvidos com a aprendizagem de seus alunos, que realizam seu trabalho em sua localidade, dentro de suas possibilidades.

Após essa análise, observam-se contribuições da pesquisa realizadas no intuito de melhor compreender o trabalho docente na EJA, a partir de novos questionamentos referentes ao estudo de histórias de vida dos educadores. Serão consideradas como contribuições, o surgimento de elementos como os desafios em continuar a refletir que caracterizam a mobilização de ideias e atitudes da pesquisadora e colaboradora favoráveis à sua trajetória profissional, no que se refere ao aprimoramento de sua formação como cidadã crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das memórias de Sílvia, que sua atividade docente na educação de jovens e adultos entrelaçam-se de forma significativa em sua vida, aproximando-a de leituras antes não realizadas, como as poesias. Sílvia não apresentou em seus relatos ostensivo e amplo repertório de práticas de leituras literárias, clássicos e cânones e, a partir dessas leituras, não houve uma consistente troca de exploração dos gêneros, características essas esperadas e valorizadas socialmente que delimitam e respaldam o conceito de leitor.

Suas ações a aproximaram da linguagem poética no processo de atuação docente com seus alunos, ao produzir poesias conjuntamente. Buscou, a partir de suas percepções, instrumentalizar-se por meio do contato com demais poesias, sendo que, dessa forma, o processo favoreceu possibilidades de consolidação de outras práticas de leitura em sua vida. Esse fato também pode repercutir em sua formação leitora, considerando sua singularidade enquanto sujeito cultural, e, assim, não mais inibindo a possibilidade de se identificar com a leitura de livros e textos que lhes sejam significativos.

Enquanto pesquisadora, a maior contribuição foi o exercício em respeitar e valorizar a construção e a produção de sentido da colaboradora, que possibilita valorizar suas ações e participação cultural na sociedade, já que todos os indivíduos, independentemente de sua situação, podem contribuir na construção e na transformação social com suas histórias de vida, com suas vozes e, assim, valorizar o poder que cada um possui nas relações que estabelecem com as suas palavras, ao usá-las como ponte em vez de muros.

A proposta metodológica a partir das narrativas leva então à continuidade de aprofundamento sobre fatores que inibem o processo de reconhecimento dos indivíduos enquanto leitores, considerando aqui as práticas de leitura como instrumento de pertencimento e não de segregação. Dessa forma, refletir sobre uma concepção de trajetória em constante formação, passível de erros, acertos, pausas e retomadas, que leve os indivíduos e educadores a possíveis resgates de práticas de leitura ou mesmo à apropriação de novas práticas, são aberturas que nós docentes encontramos na docência quando reconhecemos nossas limitações enquanto desafios.

As narrativas produzidas pela colaboradora trouxeram em evidência aspectos da docência na EJA enquanto centralidade para concretização e busca de distintas práticas de leituras como forma de envolvimento no processo de letramento dos seus educandos. Ao relatar aspectos sobre sua vida na busca de identificar as suas práticas de leituras em distintos períodos, Sílvia apresentou fatores que contribuíram para a continuidade e a descontinuidade

de suas práticas de leitura. Considerou-se o contexto de vida a partir de seus relatos, as adversidades vivenciadas na infância em distintos espaços (familiar e escolar), descritas pela colaboradora como fatores que interferiram na relação com a ação de ler. Aspectos esses que trouxeram reflexões não passíveis de esgotamento com apenas dois encontros virtuais, mas que, a partir desses momentos, fez emergir novas formas, novas lentes para melhor observar e reconhecer as limitações em se debruçar sobre a temática práticas de leitura de uma alfabetizadora na educação de jovens e adultos. Apesar das adversidades descritas, houve expressivo entusiasmo por parte de Sílvia em relatar sua trajetória, mesclada de dificuldades e conquistas, as práticas de leitura que constituem o seu processo de letramento e que foram intensificadas a partir das produções realizadas com seus alunos. O contato com as distintas histórias de vida socializadas e compartilhadas com a educadora promoveram engajamento não só dos seus alunos, mas de Sílvia, tornando evidente a sua dimensão crítica e afetiva enquanto indivíduo que exerce ações modificando sua realidade a partir das transformações na vida de seus educandos.

Esta pesquisa, então, aponta para a continuidade de aprofundamentos sobre práticas de leitura docente, ao refletir sobre como o processo educativo, seja ele nas escolas, universidades e demais instituições educativas, pode não produzir inibição à busca e à construção de saberes e, assim, ao desenvolvimento de pertencimento a esses territórios, de forma a não marginalizar a produção de sentidos de cada indivíduo que transita nesses espaços. Que esses mesmos indivíduos possam não apenas transitar, mas reconhecer os distintos espaços educativos como seus por direito.

O cuidado de Sílvia pelas memórias de leitura e produção escrita dos seus alunos em sua docência mostrou o mais significativo de suas leituras que é o valor dado às histórias dos seus alunos, sendo esse aspecto o grande motivador para a busca em aprimorar e diversificar suas práticas em sala a partir do que é significativo para os educandos, o que culmina em práticas de leituras. Essa busca significa abertura para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e enriquecimento para a sua trajetória, valor inquestionável de sua singularidade.

Por fim, ao refletir sobre narrativas que constituem a história de vida de uma alfabetizadora na educação dos jovens adultos, assumiu-se a busca pelo comprometimento pessoal e profissional em valorizar a singularidade num momento em que muitas histórias de vida são perdidas abruptamente em função do contexto de pandemia de Covid-19. Um momento histórico triste e angustiante que, ao mesmo tempo que exige humanidade, fragiliza a humanidade que galgamos até o momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 3ª edição, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* 2002, n. 19, p. 20-28.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração mundial sobre a educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. Tailândia. Março. 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

DE OLIVEIRA, I. J. CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. **Boletim Goiano de Geografia**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 173–181, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro, (orgs) *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>. Acessado em 15 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção leitura, São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Natalino Neves da *Diversidade cultural, questão racial e educação de jovens e adultos: refletindo sobre a formação continuada de professores(as)*. In: I Seminário Internacional: Educação e População Negra - Políticas Contemporâneas, 2005, Niterói. Anais. Niterói: UFF, 2005.

PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, PNAD contínua, 2019. In: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 216 p. (Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos).

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9ª ed [por] Vera Teixeira Aguiar e outros. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

MAIA, Eliana do Nascimento Libanio. A formação continuada dos professores que atuam na educação de jovens e adultos na região dos Inconfidentes-MG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

LDBN, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NAKAYAMA, Barbara Cristina. PASSOS, Laurizete F. Narrativas, pesquisa e formação de professores: Dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba, CRV, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, nº2, p. 147 a 156, maio/ago, 2011.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo, (orgs) Multiletramentos na escola, São Paulo, Parábola editorial, 2012.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. Letramentos, Mídias e Linguagens. Editora: Parábola Editorial, 1º Edição, 2019.

SCHWARTZ, C. M.; FRADE, I. C. DA S.; MACEDO, M. DO S. A. N. Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa. *Roteiro*, v. 44, n. 3, p. 1-26, 21 nov. 2019.

SOARES, Leôncio Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares . — Belo Horizonte : Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Magda Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2004, n. 25.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para maiores de 18 anos)

Gostaria de convidá-la para participar como colaboradora de pesquisa do projeto “Histórias de práticas de leitura e escrita de um Alfabetizador da educação de Jovens e Adultos”, orientada pela Prof.^a Dra. Regina Magna Bonifácio Araujo, e coorientada pela Prof.^a Dra. Karina Klinker, sendo a Prof.^a Regina integrante do Departamento de Pós-graduação em Educação (POSDEEDU) da Universidade Federal de Ouro Preto, e a Prof.^a Karina Klinker, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A coleta de dados será feita por meio de produção de narrativa oral e imagética (fotografias), com a finalidade de identificar as práticas de leitura e escrita realizadas em sua trajetória de vida.

A produção das narrativas será feita por meio de encontros virtuais, de forma a minimizar possíveis desconfortos que lhe possa causar. O desconforto será mínimo e refere-se apenas ao tempo gasto para realizar a produção das narrativas. As informações que você fornecer serão totalmente confidenciais e mantidas em sigilo absoluto, sob responsabilidade do coordenador da pesquisa, em computador pessoal, localizado no Departamento de Educação. Em momento algum sua identidade será divulgada. Todas as informações serão armazenadas em um banco de dados no qual não constará qualquer informação que permita que você seja identificada. Não haverá custo ou pagamento em troca da participação no estudo ou mesmo indenização por algum eventual problema que venha a surgir.

Você é livre para aceitar ou não participar da pesquisa e tem o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo. Caso você concorde, peço a gentileza que manifeste a sua livre e espontânea vontade de participar como voluntário neste projeto, assinando esta autorização. Ambos, participante e pesquisadora responsável, assinarão duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que ficará sob a guarda de cada um. Caso haja quaisquer dúvidas ou esclarecimentos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa, peço a gentileza que entre em contato com a coordenadora do projeto, Prof.^a Regina Magna Bonifácio de Araujo, pelo telefone (31) 3557-9413, e-mail regina.araujo@ufop.edu.br. Quaisquer dúvidas ou esclarecimentos relacionados às questões éticas, peço a gentileza que entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP,

telefone: (31) 3559-1368, de segunda a sexta-feira, das 8 às 17 horas, endereço: Centro de Convergência, Campos Universitário, UFOP. E-mails: cep.propp@ufop.edu.br

Eu, _____, declaro estar suficientemente informado sobre o presente projeto e concordo que em participar dessa pesquisa.

Participante

De acordo,

Orientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araujo
Fone: 55 (31) 3557-9413 E-mail: regina.araujo@ufop.edu.br

Mariana, de

de 2021

APÊNDICE 2**DECLARAÇÃO SOBRE OS GASTOS DA PESQUISA**

Mariana, 17 de novembro de 2020

Ao Comitê de Ética

Prezados(as) senhores(as)

Declaro que o projeto “Histórias de práticas de leitura e escrita de um Alfabetizador na Educação de Jovens e Adultos” não possui financiamento de qualquer natureza (bolsa ou apoio financeiro de agências de fomento) nem dependerá de recursos da Universidade para se desenvolver. Não haverá gastos com deslocamento da pesquisa ou material, pois os encontros serão realizados virtualmente.

Atenciosamente,

Luanna Amorim Vieira da Silva – Mestranda em Educação

lu_vieira_24@hotmail.com

Cel: (31) 98574 1850

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Pesquisadora responsável

Fone: (31) 3557-9413

E-mail: regina.araujo@ufop.edu.br

APÊNDICE 3

CARTA DE ANUÊNCIA
Secretaria Municipal de Educação

Em nome da Secretaria Municipal de Educação de Itabirito, autorizo **Luanna Amorim Vieira da Silva**, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação do ICHS/UFOP, orientada pela Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio Araujo e co-orientada pela Profa. Dra. Karina Klinker, professora do departamento de educação da Universidade Federal de Uberlândia, em realizar etapa da pesquisa intitulada “*Histórias de práticas de leitura e escrita de um professor Alfabetizador na educação de jovens e adultos*” em nossa instituição, onde realizará entrevista narrativa enquanto dispositivo metodológico como forma de coletar dados sobre as práticas de leitura e escrita realizadas pela professora Maria Aparecida Ribeiro ao longo de sua trajetória de vida e formação docente. Com isso, pretende-se analisar os seguintes aspectos correspondentes aos objetivos de pesquisa: Tipos de práticas de leitura e escrita, agentes motivadores dessas práticas, fatores que favorecem a continuidade e descontinuidade dessas práticas, estratégias de leitura e escrita e socialização das experiências dessas práticas de leitura e escritas realizadas pela professora.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima referidos, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 510/2016 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.

No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Itabirito, 11 de fevereiro de 2021.


Iracema Ana D'arc Pedrosa Mapa
Secretaria Municipal de Educação

Iracema Ana D'arc Pedrosa Mapa
Secretaria Municipal de Educação