



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –  
MPED



ADAILCE CELESTINA DE DEUS

**LETRAMENTO LITERÁRIO:**  
A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA DE CONTEXTO PERIFÉRICO E  
LOCAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITOR NA EJA

Jacobina/BA  
2020

ADAILCE CELESTINA DE DEUS

**LETRAMENTO LITERÁRIO:**

**A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA DE CONTEXTO PERIFÉRICO E  
LOCAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITOR NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade, na linha de pesquisa I: Formação, Linguagens e Identidades.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa.

Jacobina/BA  
2020

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:  
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Deus, Adailce Celestina de  
D486l Letramento Literário: a (in) visibilidade da literatura de  
contexto periférico e local para a formação de leitor na EJA /  
Adailce Celestina de Deus  
Jacobina - BA  
170 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu  
Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade  
da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de  
ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da  
Bahia, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa.

1. Letramento literário. 2. Literatura marginal periférica. 3.  
Educação de Jovens e Adultos. 4. Práticas educativas. I.  
Título.

CDD – 372.4

**FOLHA DE APROVAÇÃO**  
**"LETRAMENTO LITERÁRIO: A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA DE CONTEXTO**  
**PERIFÉRICO E LOCAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITOR NA EJA"**

**ADAILCE CELESTINA DE DEUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 21 de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) DENISE DIAS DE CARVALHO SOUSA  
UNEB  
Doutorado em Linguística e Letras  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Professor(a) Dr.(a) LUCIANA SACRAMENTO MORENO GONCALVES  
UNEB  
Doutorado em Linguística e Letras  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Professor(a) Dr.(a) RITA DE CASSIA BRÊDA MASCARENHAS LIMA  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia

Aos meus pais, Adão e Elenice,  
vivos para sempre dentro de mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a realização deste sonho, que agora é realidade, e às pessoas que, de maneira especial, participaram da minha trajetória de vida e formação.

Aos coordenadores Profa. Dra. Úrsula Cunha Anacleto e Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante da Silva, e ao corpo docente do Mestrado em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV – Jacobina, pelo aprimoramento formativo assegurado a mim e aos meus colegas, por meio do reconhecido trabalho de formação que visa à preparação profissional dos educadores e de outros profissionais para atuarem com as diversidades.

À Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa, orientadora desta pesquisa, pelo cuidado que demonstrou desde o primeiro encontro e pelas contribuições para ampliar os caminhos percorridos ao longo desta jornada, como também pelo acolhimento como pesquisadora, desde o processo de seleção para aluna regular.

Gratidão imensa à banca examinadora da dissertação, Profa. Dra. Luciana Sacramento Moreno Gonçalves e Profa. Dra. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima, pela leitura atenta e pela presteza nos comentários, pelas sugestões e direcionamentos para que a pesquisa trilhasse o melhor caminho e tivesse o melhor resultado.

Aos professores colaboradores, à equipe gestora e aos professores do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), Jacobina/BA, pelo apoio, participação e imensa contribuição para construção das informações desta pesquisa. Em especial, ao nosso amigo José Roberto Linhares Maia, professor inteligente e admirável, que partiu repentinamente para a dimensão eterna.

Aos colegas integrantes do Grupo de pesquisa em Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR) pela caminhada acolhedora e que de forma exemplar compartilham a cooperação e respeito pelo outro, o que resultou em um convívio de muitas trocas, interações e aprendizados.

À minha mãe, Dona Elenice, e ao meu pai, Adão, pelos ensinamentos e educação; aos meus filhos, pelo amor incondicional, torcida e compreensão nos momentos de angústias e de ausências. Vocês são minhas forças. Gratidão, Lucas e Paloma. Aos meus irmãos Adailton e Diógenes, pelo amor e parceria na vida. As conquistas alcançadas por cada um de nós é uma vitória conjunta.

Às minhas amigas: Azizi Maria Fahiel Araújo, Jeanny Kárcia Souza dos Santos, Josiane Cruz Evangelista, Maria Cristina Rodrigues Oliveira, Paula Ney Rosa da Silva e

Regina Dias Silva Almeida, pelo incentivo, amizade sincera, estímulo e acolhimento sempre. Gratidão por acompanharem carinhosamente minha caminhada.

A Antonia Euza Carneiro, Gerlane Lima Dourado, Juliana Mota Lima e Maria Jeane Souza de Jesus Silva, amigas especiais do MPED, pelo otimismo, incentivo constante, interação, trocas de dúvidas e conhecimentos. Às minhas colegas de mestrado, turma de 13 mulheres, por compartilharem leituras, conhecimentos e experiências ao longo do curso.

Enfim, agradeço a todos e todas que contribuíram para a realização deste sonho.

Sou poeta destruidora de alienação  
Saudando minha ancestralidade  
Combatente, militante contra a padronização,  
Onde diz que só loira é bonita  
E que o feio está em mim  
Enganou-se, pois, sou descendente de Zumbi  
Resistente que nem Anastácia  
[...]

Foi o sequestro que me trouxe a esse continente  
A condição desumana que fui transportada junto aos dejetos  
Os estupros como se eu fosse um animal  
Os ferrões no meu corpo simbolizando que agora eu era seu objeto  
Seu brinquedo vivo de certo  
Sou nascida de sangue, suor e lágrimas  
Acuada, desprotegida como rato na frente de um gato  
Minha religião foi amaldiçoada, e a sua dizia que eu não tinha alma  
Dominaram minha língua e impuseram a de vocês  
Como se a minha nada representasse  
Meus seios cheios de leite por seus filhos eram sugados  
Enquanto os meus bebês morriam de fome maus tratos  
E assim fui nutrida com a ajuda dos orixás  
Resisti até aqui no século XXI  
Sendo que na minha casa falta pão  
Na infância faltaram-me os brinquedos para diversão  
Fui crescendo alimentada pelo descaso  
Pela fome, pela negação de oportunidades  
Sem políticas públicas, sem escola, sem faculdade  
Hoje quero reparação, mesmo que não apague as chicotadas  
Quero vida decente para a futura geração  
Sei que vocês continuam se achando superiores  
Mas não se esqueça que sou seu HIV  
Estou entrando devagarinho e levarei aos poucos  
Tudo que nos foi roubado.

(SOUZA, 2006)

## RESUMO

A literatura de contexto periférico, aqui denominada de literatura marginal periférica, relaciona-se com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) por se configurar como um fenômeno literário capaz de levar o aluno a criar enfrentamentos às tramas que atravessam sua realidade. Nesse sentido, o objetivo maior da presente pesquisa é compreender como o letramento literário é abordado no tempo formativo III, eixo VI, EJA, e, mais especificamente, se os gêneros da literatura marginal periférica e do contexto periférico local aparecem nas práticas educativas dos professores no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), no turno noturno, no município de Jacobina/BA, com o intuito de perceber sua relevância para a formação leitora dos alunos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação, tendo como dispositivos de construção de dados: a entrevista semiestruturada, os círculos de leitura e o caso de ensino. As etapas da pesquisa foram organizadas ao longo do processo, considerando a colaboração entre a pesquisadora e os professores, de forma a construir uma proposta de intervenção da pesquisa como resultado/produto final, ou seja, os círculos de leitura a serem desenvolvidos com os alunos no lócus. É o professor que está no centro do processo desta pesquisa, visto que é ele que compartilha ações com os alunos. Como procedimento de análise dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016). No campo teórico, retomamos os Estudos Culturais, por compreender as múltiplas facetas da escrita, leitura, oralidade e outras semioses, como construções culturais, levando em consideração suas relações com as concepções de poder, e o Letramento Literário, por entender a leitura e a literatura como bases para a produção de significados, numa perspectiva reflexiva sobre experiências cotidianas e modos de ser e estar no mundo, passando da mera apropriação de habilidades cognitivas para a condição de leitor crítico. Os principais conceitos são fundamentados em Street (2006, 2014, 2018), que discute os Novos Estudos de Letramento, a fim de pensar a leitura/escrita em contextos sociais. Abordamos os letramentos e a experiência literária como caminho para a formação de leitores (COSSON, 2018; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009, 2012; YUNES, 2003), compreendendo a literatura produzida em contextos periféricos como expressão cultural, que traz à tona produções artísticas de periferias e favelas, dada a necessidade de circulação na escola e em outros espaços (GONÇALVES, 2016; NASCIMENTO, 2006). Os resultados apontam que a literatura marginal periférica não está sendo abordada no CEDBC; contudo, a experiência exitosa dos círculos de leitura com os colaboradores tornou notório que os professores estão interessados e se mostram mobilizados por discussões teóricas e projetos como ponto importante para toda essa movimentação cultural. Constatou-se, também, que o letramento literário acontece a partir de práticas educativas individuais orientadas por textos dados pela tradição e que a EJA é marcada por lacunas na formação em exercício para a capacitação e atuação dos professores.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Literatura marginal periférica. Educação de Jovens e Adultos. Práticas educativas.

## ABSTRACT

The literature in peripheral context, that denominate as peripheral marginal literature, its related to teaching modality *Educação de Jovens e Adultos – EJA*, once it is designed as a literacy phenomenon that can drive the student to create confrontations to the wefts which go through its reality. In order to, the main goal of this research is to comprehend how literary literacy is approached in *Tempo Formativo III, Eixo VI, EJA*, and, more specifically, if peripheral marginal literature genre and from local peripheral context comes up on educational practice of teachers in *Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro – CEDBC*, in night shift, in *Jacobina-Bahia*, aiming to realize its relevance to student's reader training. It is a qualitative approaching research, based on theoretical assumptions of action research, being as data building device: Semi-structured interview, reading circle and teaching case. The research steps were organized throughout the process, considering the contribution between researcher and teachers, leading to elaborate an intervention proposal from the research as a result/final product, that is, the reading circle with the students to be implanted on *locus*. It is the teacher, who is centred on this research process, since it is who share action with the students. As data analysis procedure, we resort to Content Analyse, according to Bardin (2016). In theoretical area, we resume to Cultural Studies, once it comprehends the writing, reading, orality multiple facets and another semiosis, as cultural construction, considering their relation to power conception, and Literary Literacy, once it understands the reading and literature as basis to meaning development, in a reflective perspective about daily experience and ways of be in the world, coming further than mere appropriation of cognitive abilities to critical reader condition. The main concepts are based on Street (2006, 2014, 2018), which discuss the New Studies of Literacy, intending to think about reading/writing in social context. We approached literacy and literary experience as a way to readers training (COSSON, 2018; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009, 2012; YUNES, 2003), comprehending the reading produced in peripheral context as cultural expression, that brings up artistical production from periphery and shantytowns, due to circulation needs on schools and another places (GONÇALVES, 2016; NASCIMENTO, 2006). The results point that peripheral marginal literature has not been approached on *CEDBC*; Although, the successful experience of reading circle with collaborators became notorious that the teachers are interested and they show be mobilized to theoretical discussion and projects as the main points to those cultural movement. It also was found that literary literacy happens from individually educational practice oriented by traditional texts and that the *EJA* is marked for gaps in development training to capacitation and performance of the teachers.

**Keywords:** Literary Literacy. Peripheral Marginal Literature. Adults and Teenager Education. Educational Practice.

## LISTA DE SIGLAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>AC</b>	Atividade Complementar
<b>AVE</b>	Artes Visuais Estudantis
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEDBC</b>	Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro
<b>CENEB</b>	Centro Noturno de Educação Básica de Jacobina
<b>CL</b>	Círculo de Leitura
<b>COELBA</b>	Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia
<b>CPA</b>	Comissão Permanente de Avaliação
<b>DANCE</b>	Dança Estudantil
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EPA</b>	Educação Patrimonial Artística
<b>ENCANTE</b>	Encontro dos Corais Estudantis
<b>FACE</b>	Festival Anual da Canção Estudantil
<b>FESTE</b>	Festival Estudantil de Teatro
<b>GNL</b>	Grupo de Nova Londres
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Educação Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MP</b>	Mestrado Profissional
<b>MPE</b>	Mestrados Profissionais em Educação
<b>MPED</b>	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
<b>NEL/NLS</b>	Novos Estudos do Letramento
<b>NTICS</b>	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>PAE</b>	Pesquisa Aplicada à Educação

<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNBE</b>	Programa Nacional Biblioteca da Escola
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROVE</b>	Produção de Vídeos Estudantis
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SEC</b>	Secretaria Estadual de Educação da Bahia
<b>TAL</b>	Tempos de Artes Literárias
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFTM</b>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNIMONTES</b>	Universidade Estadual de Montes Claros
<b>UNIVERSO</b>	Universidade Salgado de Oliveira
<b>UNINOVE</b>	Universidade Nove de Julho

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Planejamento dos círculos de leitura com os professores colaboradores .....	88
<b>QUADRO 2</b> - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas .....	97
<b>QUADRO 3</b> - Análise de conteúdo dos círculos de leitura e caso de ensino .....	98
<b>QUADRO 4</b> - Cronograma dos círculos de leitura com os alunos .....	136

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Pesquisa-ação.....	72
<b>FIGURA 2</b> - Vista panorâmica de Jacobina pelo Pico do Jaraguá .....	74
<b>FIGURA 3</b> - Localização de Jacobina na Bahia .....	74
<b>FIGURA 4</b> - Imagem da frente do CEDBC.....	77
<b>FIGURA 5</b> - Corredor central do colégio .....	77
<b>FIGURA 6</b> - Sala de aula do CEDBC.....	78
<b>FIGURA 7</b> - <i>Emoticons</i> utilizados na dinâmica com os colaboradores .....	118

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: AS MUITAS MARGENS DO PERCURSO DA PESQUISA</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>MEMÓRIAS QUE FLUEM COMO UM RIO: DA REVERÊNCIA À PRÓPRIA REFERÊNCIA</b>	<b>26</b>
2.1	NARRAR SOBRE SI: DA ROÇA À CHEGADA À CIDADE	26
2.2	OS DISPARADORES DA PESQUISA: O QUE, POR QUE E PARA QUÊ?	31
2.3	REVISÃO SISTEMÁTICA EM PAUTA	34
<b>3</b>	<b>NAVEGANDO ENTRE SABENÇAS: REFERENCIAL TEÓRICO NORTEADOR DA PESQUISA</b>	<b>40</b>
3.1	DESDOBRAMENTOS DA LINGUAGEM	40
3.2	LETRAMENTO E LETRAMENTOS	41
3.2.1	Letramento literário	47
3.2.2	O professor como mediador do letramento literário	51
3.3	NOÇÃO DE CULTURA	53
3.4	LITERATURA MARGINAL PERIFÉRICA	55
3.5	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
<b>4</b>	<b>TRAVESSIAS E ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>66</b>
4.1	PRIMEIRAS ANDANÇAS	66
4.2	ABORDAGEM QUALITATIVA	68
4.3	ATRAVESSANDO AS ÁGUAS DA PESQUISA-AÇÃO	70
4.4	O UNIVERSO DO LÓCUS	73
4.4.1	O espaço em si	76
4.5	CONHECENDO OS COLABORADORES	81
4.6	DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: O PERCURSO TRAÇADO	83
4.6.1	Entrevista semiestruturada	83
4.6.2	Círculo de leitura	86
4.6.3	Caso de ensino	90
4.7	METODOLOGIA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	92
4.8	ACHADOS DO CAMPO EMPÍRICO	94
<b>5</b>	<b>UM RIO QUE FLUI: VOZES, DIÁLOGOS E SIGNIFICADOS DA PESQUISA EM CAMPO</b>	<b>99</b>

5.1	LETRAMENTO LITERÁRIO: OS (NÃO) DITOS PELOS PROFESSORES.....	99
5.2	LITERATURA MARGINAL PERIFÉRICA: O QUE REVELAM OS PROFESSORES? .....	106
5.3	DESAFIOS LOCAIS SOBRE A EJA.....	110
5.4	CÍRCULOS DE LEITURA: COMPARTILHANDO A REALIDADE .....	117
5.4.1	<b>Círculo de leitura I .....</b>	<b>117</b>
5.4.2	<b>Círculo de leitura II e o caso de ensino.....</b>	<b>119</b>
5.4.3	<b>Círculo de leitura III .....</b>	<b>122</b>
5.4.4	<b>Círculo de leitura IV .....</b>	<b>126</b>
5.5	VOZES QUE ECOAM DAS MARGENS: TEMAS DA LITERATURA MARGINAL PERIFÉRICA NA ESCRITA LOCAL DOS AUTORES DE JACOBINA E REGIÃO 128	
5.6	PRODUTO: CÍRCULO DE LEITURA – UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS .....	133
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS ÁGUAS QUE CAMINHAM PARA O MAR</b>	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>152</b>
	APÊNDICE A - ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	152
	APÊNDICE B - CRONOGRAMA DA PESQUISA .....	155
	APÊNDICE C – ORÇAMENTO .....	156
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	157
	APÊNDICE E - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL... ..	160
	APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....	161
	APÊNDICE G - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA .....	162
	APÊNDICE H - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	163
	APÊNDICE I – CONVITE E DIVULGAÇÃO DA PESQUISA EM CAMPO.....	164
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>165</b>
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	165
	ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE .....	170

## 1 INTRODUÇÃO: AS MUITAS MARGENS DO PERCURSO DA PESQUISA

*[...] nos mocambos de hoje  
germina a resistência  
do amanhã [...].*  
(YAKINI, 2012)

O Mestrado Profissional (MP) surgiu no Brasil regulamentado pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais com o objetivo de qualificar diferentes profissionais para diversos setores da sociedade (CAPES, 1998). “Os MPE dão início a um processo que passa a contemplar a Educação Básica e a formação de profissionais da educação dos sistemas de ensino e de outros ramos profissionais, do setor público e privado, não necessariamente acadêmico” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 21). Em 2009, a pós-graduação profissional altera o cenário anterior, e inicia-se uma nova história entre a universidade, a Educação Básica e outros setores. E como propõe o poeta Yakini podemos ver essa mudança como mais um lugar capaz de reunir e “germinar” novas forças impulsionadoras de uma nova história de luta, resistência e poder.

No âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas/Campus IV – Jacobina/BA, essa instituição passa a fazer parte da pós-graduação *stricto sensu* na área educacional em 2013, através da criação e do funcionamento do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), autorizado através da resolução nº 964/2013, que só começou a funcionar em 2014<sup>1</sup>. É um programa que tem como objetivo contribuir para os processos de formação e as práticas de educadores e de profissionais de diversas áreas de conhecimento. O objetivo é prepará-los para atuarem com as realidades e diversidades socioeducativas e culturais, com foco na atuação profissional dos seus pesquisadores e professores. As autoras Da Silva, Sá e Nunes (2018, p. 144) afirmam a respeito das intervenções nas instituições da Educação Básica, conforme o princípio da aplicabilidade metodológico-epistêmica estabelecido nos Mestrados Profissionais em Educação (MPE):

Pressupõe intervenções nos processos educativos das organizações educacionais, transformações no espaço escolar e (res)significação no papel dos sujeitos participantes da pesquisa para coautores da produção científica e consequentemente, implica na necessidade de maior reflexão sobre a práxis de investigação.

Dessa forma, o MPE tem como centralidade o desenvolvimento de pesquisas com propostas de intervenção pedagógica, resultantes de investigações que emergem das

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: <https://portal.uneb.br/mped/wp-content/uploads/sites/120/2018/10/RESOLUCAO-N-964-2013.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2019.

demandas de cada contexto de estudo, a partir dos desafios e problemas do cotidiano de escolas ou outras instituições. Para atender a essa especificidade, tem como um de seus objetivos específicos desenvolver produtos educacionais que possibilitem a inovação e a efetiva intervenção na qualidade do ensino, buscando contribuições para a transformação da realidade. A proposta do MPED tem como exigência a apresentação de um produto da dissertação como requisito para conclusão do curso. Desse modo, foi elaborada uma proposta de intervenção que serve como elo entre pesquisador, professores, alunos e a realidade investigada, numa relação de colaboração e coletividade no próprio ambiente de trabalho, considerando o tempo de 24 meses após a defesa da dissertação para ser realizada.

No âmbito dessa discussão, com o intuito de ampliar o debate e contribuir para uma análise crítica da realidade educacional, realizamos esta pesquisa, que se delinea em reflexões acerca do letramento literário, da produção escrita da periferia e suas relações com o processo de formação do leitor crítico e cultural no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os gêneros discursivos desse conjunto configuram-se como um artefato elementar para a valorização de saberes reveladores dos lugares de pertencimento de povos.

Um primeiro aspecto importante a se esclarecer diz respeito à escolha conceitual do termo *literatura marginal periférica*, dadas as diferentes nomeações para se classificar e compreender essa produção. Assumimos essa nomenclatura inspirada na pesquisa de doutoramento de Érica Peçanha do Nascimento (2012). Como observa Nascimento (2019, p. 23) quanto às possibilidades de classificação desse fenômeno:

Nos últimos anos, outras expressões, como literatura suburbana, literatura das quebradas, litera-rua e literatura divergente também ganharam ecos entre esses escritores, bem como os termos literatura *hip hop*, literatura de testemunho, literatura engajada e literatura da violência passaram a nomear as interpretações de alguns estudiosos sobre essa produção.

Desse modo, entendemos que os termos *marginal* e *periférico* e são conceitos em construção, complementares e cíclicos, pois um acontece e desencadeia o outro, assunto sobre o qual explicaremos na continuidade deste trabalho.

Ressaltamos que o uso do termo *local* no título desta dissertação remete às produções dos autores da cidade de Jacobina/BA e região, que abordam, em suas produções, temas, personagens e contextos que também são periféricos e marginalizados. Buscamos como referência autores como estudantes, professores, poetas, ativistas e pessoas da comunidade oriundos das classes populares que falam sobre o saber que está próximo de si, das experiências do seu contexto e dos modos de ser e viver de pessoas que habitam regiões mais

carentes, cuja produção literária a sociedade teima em querer afastar do âmbito da literatura brasileira.

No Brasil, discutir essa temática é falar de uma trajetória desafiadora na educação, entremeada por retrocessos e avanços que fazem conhecer, em sua história, a tradição do ensino da literatura enfatizado pelos movimentos literários de época, prioritariamente voltado para a valorização do conhecimento hegemônico, de filiação eurocêntrica, que historicamente tentou silenciar as múltiplas culturas que constituem a sociedade. Contudo, o campo de pesquisa do fenômeno cultural ganhou relevância pela busca das singularidades dos mais diversos grupos populacionais que circulam nesse imenso lugar. Assim, afirmamos que se tem efetivado uma crescente discussão sobre o espaço das diversas comunidades socioculturais, atendendo às demandas científicas do tempo presente, consolidando seu lugar de importância na produção e circulação de conhecimento, o que se produz de si mesmo e no seu próprio local para o mundo.

As discussões sobre literatura marginal periférica, em muitas circunstâncias, não foram reconhecidas como importantes para o entendimento da história brasileira, fato vinculado a um processo histórico de invisibilidade, negação e exclusão dos diversos grupos sociais que vem desde a colonização. Essa afirmação revela que os mecanismos de poder evidenciam marcadamente experiências de grupos privilegiados através de manobras que limitam a circulação das expressões artísticas e a realização de desejos das camadas populares e ainda os usam como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da subserviência.

Há ainda uma confluência das lógicas coloniais no pensamento sobre o poder, as quais tentam camuflar os saberes, os conflitos vividos, dores e amores daquelas pessoas que ocupam lugares desfavorecidos. Existe um sistema que descontextualiza conceitos, pensados a partir de uma cultura estática e materializada no tempo e que ignora as realidades, as subjetividades e as diversidades presentes na organização social. Essa reflexão dialoga com Spivak (2010) quando esta apresenta o sujeito subalternizado e suas dificuldades em encontrar oportunidades para ser ouvido – não a falta de uma voz propriamente dita. Sendo assim, a autora mostra a importância da criação de espaços por meio dos quais o sujeito possa falar e ser reconhecido. Não se pode falar pelo subalternizado, mas pode-se atuar contra a subalternidade.

Todavia, percebemos que essa cena vem sendo problematizada e ganhando maior notoriedade na contemporaneidade. Nessa direção, Ferréz (2001 *apud* COSTA, 2009, p. 21) justifica a relevância da literatura marginal como parte de um fenômeno estético que

representa aquilo que é característico dos espaços de pessoas que se encontram em situações desfavorecidas:

**Manifesto de Abertura: Literatura Marginal**

O significado do que colocamos em suas mãos hoje é nada mais do que a realização de um sonho que infelizmente não foi vivido por centenas de escritores marginalizados deste país.

Ao contrário do bandeirante que avançou com as mãos sujas de sangue sobre nosso território e arrancou a fé verdadeira, doutrinando nossos antepassados índios, e ao contrário dos senhores das casas-grandes que escravizavam nossos irmãos africanos e tentaram dominar e apagar toda a cultura de um povo massacrado mas não derrotado. Uma coisa é certa, queimaram nossos documentos, mentiram sobre nossa história, mataram nossos antepassados. Outra coisa também é certa: mentirão no futuro, esconderão e queimarão tudo o que prove que um dia a periferia fez arte.

Jogando contra a massificação que domina e aliena cada vez mais os assim chamados por eles de “excluídos sociais” e para nos certificar de que o povo da periferia/favela/gueto tenha sua colocação na história e não fique mais quinhentos anos jogado no limbo cultural de um país que tem nojo de sua própria cultura, o *Caros Amigos/Literatura Marginal* vem para representar a cultura autêntica de um povo composto de minorias, mas em seu todo uma maioria. E temos muito a proteger e a mostrar, temos nosso próprio vocabulário que é muito precioso, principalmente num país colonizado até os dias de hoje, onde a maioria não tem representatividade cultural e social.

Como João Antônio andou pelas ruas de São Paulo e Rio de Janeiro sem ser valorizado, hoje ele se faz presente aqui e temos a honra de citá-lo como a mídia o eternizou, um autor da literatura marginal. Também citamos a batalha da vida de Máximo Gorki, um dos primeiros escritores proletariados. Mas não podemos esquecer de Plínio Marcos, que vendia seus livros no centro da cidade e que também levou o título de autor marginal e acabou escrevendo dezenas de obras, *Dois Perdidos numa Noite Suja e Querô*, para citar só duas. Fazemos uma pergunta: quem neste país se lembra da literatura de cordel? Que traz a pura essência de um povo totalmente marginalizado, mas que sempre insistiu em provar que a imaginação não tem fronteira? A literatura de cordel, que cem anos completou, é literatura marginal, pois à margem esteve e está, num lugar que gosta de trabalhar com referências estrangeiras.

Mas estamos na área, e já somos vários, e estamos lutando pelo espaço para que no futuro os autores do gueto sejam também lembrados e eternizados. Neste primeiro ato, mostramos as várias faces da caneta que se manifesta na favela, pra representar o grito do verdadeiro povo brasileiro: Sérgio Vaz, Erton Moraes, Jocenir, Paulo Lins, Atrês, Cascão, Ferréz, Garret, Edson Veóca, Alessandro Buzo estão na área.

No manifesto acima, publicado na revista *Caros Amigos/Literatura marginal ato I*, Ferréz traz uma marca de contestação em uma reflexão histórica sobre a desvalorização a que esses autores e suas produções literárias foram submetidos por “quinhentos anos”, flagrando passados e realidades. Por outro lado, mostra uma dinâmica de novos significados em que autores produzem em espaços que foram historicamente negados. Nesse contexto, as produções artísticas singulares de um povo aparecem como símbolos que permitem a representação de sua realidade. São vistas como espaços de criação intelectual da diversidade que possuem seus próprios padrões, referenciais históricos, marcas estéticas, critérios de produção e estruturas a partir de um conjunto de experiências que permitem conhecer o discurso de pessoas que falam sobre si e dos lugares onde moram.

A escola deve mover a chave do conhecimento que existe dentro de cada um, o respeito por nós mesmos e pelo saber que está no outro. Nesse sentido, entendemos que levar para a sala de aula, por meio da leitura, autores que ocupam um espaço periférico, porque estão excluídos seja do mercado editorial, seja de posses e direitos sociais, configura-se como um momento de reconhecimento, passando-se a zelar pelos diversos grupos sociais. Temos notado, sobretudo, uma preocupação com a relevância e a garantia dessas produções, por reconhecer que elas não podem ficar à margem do processo, mas, ao contrário, devem ocupar os novos centros da contemporaneidade.

Dessa forma, compreendemos que, através das expressões artísticas, a literatura marginal periférica revela o conhecimento de pessoas pertencentes aos grupos minoritários não reconhecidos pela estrutura dominante. Esta detém o controle através do poder social, validado a partir da estratégia do direito privilegiado à construção e à imposição do conhecimento. Bauman (2003), através da metáfora da modernidade líquida, discute sobre os modos de estar e de dar sentido ao mundo que acenam e encenam um rompimento com o passado. Trata-se de uma referência para um novo olhar sobre as margens, lateralidades e suas fronteiras.

A beleza que compõe os gêneros dessa literatura, formando um mosaico da sabedoria do povo, não pode ficar despercebida, precisa-se enxergá-la como riqueza a ser estudada. Faz-se necessário trazer esse campo potencial do estudo cultural para a escola, para que o aluno possa apropriar-se de produções oriundas de suas raízes, buscando valorizar a presença das expressões do povo, como fio que tece o registro da cultura e a preservação dos elementos que são peculiares aos seus lugares.

A relevância desse caminho escolhido na pesquisa sugere pensar sobre o sistema literário e evolui para um processo de ação e reflexão a partir da colaboração e diálogo com professores para a efetivação de práticas educativas através de experiências voltadas para a formação de alunos leitores. Nesse sentido, a leitura ativa, o mundo imaginário, a sensibilidade e o raciocínio são fontes de reflexões, considerando que o leitor mergulha nas palavras e nas emoções para compreender o outro e a si mesmo e, ainda, para entender a cultura e buscar conhecimentos. Cada vez mais a leitura tem se constituído como uma ferramenta importante para a inserção social e a formação da cidadania, pois, a partir dela, construímos informações e conhecimentos necessários para participar de maneira mais reflexiva na sociedade. Dessa forma, no atual contexto social, as pessoas, de modo geral, não podem mais se limitar a apenas saber ler e escrever códigos, mas precisam conhecer melhor a linguagem, trazendo para o cotidiano o domínio da compreensão leitora.

Daí a importância de situar a concepção de leitura, conforme nos ensinou Freire (2005), como prática que transcende a mera decodificação e baseia-se na criatividade, possibilitando a reflexão sobre o mundo, a conscientização e a mudança social. O ato de ler ultrapassa o espaço da escola, pois através da leitura o indivíduo constrói conhecimentos novos que o levam a interferir na sua realidade, como prática transformadora do homem e do mundo.

A escola é um dos lugares para essa experiência e, por conseguinte, para a aprendizagem de práticas de letramentos. Os alunos vêm de lugares onde as experiências de incentivo à leitura do livro são poucas e que ainda transferem essa função para a escola, pois acreditam que ela seja a principal responsável por essa tarefa. Então, se essa instituição não desenvolve minimamente essa atribuição, fica restrita e comprometida à aproximação do leitor com os textos literários. Isso não desconsidera que o aluno da EJA, apesar das suas dificuldades de aprendizagem, realiza fora da escola significativos atos de ler e de produzir textos nas práticas sociais de uso da leitura, escrita e oralidade nos mais diversos contextos, como: trabalho, família, igrejas, bares, feiras livres, rua, enfim, qualquer outro espaço pelo qual transita na sociedade.

Inserir, assegurar e ampliar a construção desse processo é um desafio para os professores porque se observa que, apesar das diversas tentativas voltadas para a formação de leitores, há sempre muitas lacunas nos resultados esperados. O professor é visto como um dos responsáveis pelos índices educacionais do país, mas essa incumbência não é paralelamente repensada a partir de melhores condições de trabalho, de formação e de salários.

Tal situação demonstra a pertinência de trazer para a roda de discussão a questão norteadora desta pesquisa: como está sendo abordado o letramento literário no tempo formativo III, eixo VI, EJA, no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), e se os gêneros da literatura marginal periférica e de contexto periférico local, aparecem nas práticas educativas dos docentes? Tratamos, então, da relevância da formação de leitores na escola e da atuação social e cultural como uma forma de valorização das manifestações artísticas originárias das camadas populares.

Considerando o problema a ser respondido, nosso objetivo maior é compreender como o letramento literário é abordado no tempo formativo III, eixo VI, EJA, e, mais especificamente, se os gêneros da literatura marginal periférica e do contexto periférico local aparecem nas práticas educativas dos professores no CEDBC, no turno noturno, no município de Jacobina/BA, com o intuito de perceber sua relevância para a formação leitora dos alunos.

Quanto aos objetivos específicos, o levantamento de informação tem como intenções:

- identificar como é tratado o letramento literário (atividades com gêneros da literatura marginal periférica e do contexto periférico local) na prática educativa dos docentes;
- discutir sobre os desafios e possibilidades da inserção da referida literatura na EJA;
- buscar produções da literatura de contexto periférico local;
- construir, coletivamente, um plano de intervenção pedagógica que contribua para a formação leitora dos estudantes e a efervescência da cultura na escola.

Ao longo deste percurso, debruçamo-nos, portanto, sobre a temática, seus caminhos, desvios e impactos, considerando, para tanto, o contexto escolar de atuação da pesquisadora e as experiências dos colaboradores, que são professores. Quanto aos pressupostos metodológicos, esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, que, de acordo com Ludke e André (2018, p. 12-13), caracteriza-se por ter um ambiente natural como sua fonte direta e constante dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento num trabalho intensivo de campo. Há uma predominância para a descrição dos dados com riqueza de detalhes no que se refere a pessoas, situações e acontecimentos. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, pois, a partir dos dados, será criado um universo de conhecimentos específicos. Por isso, nessa abordagem, haverá sempre uma preocupação em revelar as evidências dos participantes, e o processo de análise dos dados tende a seguir um processo indutivo para se chegar a uma verdade científica do lócus.

Portanto, entre outros modos que podem assumir um estudo, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa porque é realizada num contexto de situações, vivências e experiências dos colaboradores do CEDBC, envolvendo pessoas, situações e acontecimentos dessa realidade, a partir das práticas educativas que se inserem como objeto para a melhor compreensão das questões relacionadas à formação do leitor.

O método de pesquisa escolhido foi um estudo do tipo pesquisa-ação, caracterizado por ações voltadas à resolução de um problema coletivo no contexto pesquisado, através de reflexões e participações capazes de gerar novos conhecimentos e contribuir para avanços ou mudanças. Segundo Thiollent (2011, p. 13-14), a pesquisa-ação tem como princípio possibilitar a busca da compreensão e a interação entre as pessoas nas situações investigadas e os pesquisadores. Ela é orientada em função de caminhos que podem dar uma importante contribuição na elaboração de respostas aos problemas vivenciados. “Estamos pressupondo uma pesquisa de transformação, participativa e dialógica” (RICHARDSON, 2017, p. 331).

Dessa forma, optamos pela realização de um trabalho compartilhado com os professores no decorrer do processo, porque sua natureza é conduzida pela ideia de caminhar juntos, avançar na mesma direção para melhorar a realidade educacional na qual se produz a prática.

Como dispositivos metodológicos da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores, como um momento de escuta singular sobre suas crenças, impressões, percepções e conhecimentos. Já o caso de ensino e os círculos de leitura constituíram uma ocasião para compartilhamento e discussão que favorecessem, entre outros resultados, a criação de estratégias para a intervenção. Como dispositivo de análise, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) com base nos estudos de Bardin (2016) para compreensão e interpretação dos dados. Baseamo-nos nessa teoria, visto que a AC é constituída por um conjunto de técnicas de análise dos resultados da pesquisa através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Para uma visão geral sobre a estruturação desta pesquisa, iniciamos o primeiro capítulo com uma autorreflexão sobre os caminhos trilhados pela pesquisadora desde os tempos de criança até os desdobramentos na atualidade, especialmente sobre o convívio familiar e a educação, entrelaçando as relações estabelecidas entre sua história pessoal e profissional ao tema, a fim de trazer as implicações da pesquisadora e também do coletivo com o objeto de estudo. Em seguida, apresentamos a problemática e a relevância como aspectos de suma importância para a compreensão do lugar de fala e dos percursos partilhados. Trazemos, também, uma revisão sistemática através de uma síntese das investigações já desenvolvidas sobre esse assunto por outros pesquisadores, a qual foi realizada junto ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No segundo capítulo, elencamos os fundamentos teóricos e também uma síntese da forma pela qual o termo *letramento* foi se configurando como reflexo das transformações sociais, muitas vezes ainda como uma simples experiência limitada ao ambiente escolar. Também apresentamos a questão do letramento literário, que aparece como ponto importante de discussão neste estudo, como a condição ou situação de quem não apenas apresenta a capacidade de ler um texto, mas dele faz uso por meio da experiência, superando o estado de decifração de códigos para o de leitor literário. Dando continuidade, abordamos a literatura marginal periférica, relacionando-a a questões culturais e sociais. E, por fim, tecemos uma breve discussão acerca da EJA, pois, como já sinalizado, essa modalidade foi escolhida para os desdobramentos deste estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia adotada na condução da pesquisa. São as orientações teóricas e os procedimentos sistemáticos usados para a construção dos dados: a abordagem metodológica, os dispositivos utilizados, a metodologia de análise e os acontecimentos que emergiram no campo empírico. Ainda, discorremos sobre a caracterização mais detalhada da cidade e da escola definidas como *lócus*. Também descrevemos, de maneira abrangente, os colaboradores da pesquisa, que trazem muitos significados enquanto potencialidades para junção de experiências e teorias, construção de conhecimentos e práticas à luz dos dados da pesquisa.

No quarto capítulo, com o intuito de destrinchar os objetivos propostos, apresentamos os dados das discussões e reflexões surgidas no campo empírico a partir das percepções dos colaboradores, que perpassam pelo letramento literário, pelos desafios e possibilidades da inserção da literatura marginal periférica. Problematizamos as práticas educativas na EJA em relação à experiência de leitura e apresentamos os desdobramentos futuros deste estudo. E, ainda, a apresentação do produto da dissertação, que consiste na proposta de intervenção que se configura em ações estruturadas para o desenvolvimento de experiências de leitura e novos estudos.

Ao final, no quinto capítulo, apresentamos os resultados construídos ou desenvolvidos valendo-nos dos conhecimentos teóricos e empíricos. Retomamos as questões e os objetivos iniciais que direcionaram esta pesquisa, apontando as principais inferências e conclusões. E, por fim, as contribuições para o mundo acadêmico e social, as quais compreendemos que foram significativas.

Assim, reiteramos a importância desta investigação, que se justifica pela relevante contribuição acadêmica e científica que pode oferecer com base nas reflexões sobre a literatura de contextos periféricos, especificamente a literatura marginal periférica, e sobre possíveis caminhos empíricos e teóricos acerca do tema e as práticas educativas nas questões inerentes à valorização de diferentes produções de artistas oriundos de periferias. Também, apresenta relevância do ponto de vista social, visto que incentiva autores e leitores a ousar serem sujeitos e não objetos da história, a fim de repensarem as distorções da história literária brasileira, no sentido de incitar as lutas contra ações que reproduzem a exclusão e a discriminação.

## 2 MEMÓRIAS QUE FLUEM COMO UM RIO: DA REVERÊNCIA À PRÓPRIA REFERÊNCIA

*O mar vagueia onduloso sob os meus  
pensamentos  
A memória bravia lança o leme:  
Recordar é preciso  
O movimento vaivém nas águas-lembranças  
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,  
salgando-me o rosto e o gosto [...].  
(EVARISTO, 2008)*

Aqui estão registradas as emoções, percepções, experiências e subjetividades da pesquisadora com o mundo, com a sociedade, com a história e com a própria vida, cuja exposição é considerada importante para um encontro dialogado com o leitor. Compartilhamos, assim, os caminhos e sentidos que justificam esta travessia da pesquisa. Optamos por usar a primeira pessoa do singular na maior parte desta narrativa por se tratar também de uma trajetória pessoal. Com isso, escolhemos escrever em gênero predominantemente autobiográfico ao registrar experiências que já se foram, o que exige tentativas de recuperar acontecimentos, não necessariamente classificados como fatos inquestionáveis. Dessa forma, a expressão águas-lembranças se tornou uma palavra importante nesta seção ao perceber e sentir que recordações são fatos e imagens guardados na memória, que, ao passar pelo coração, voltam a ser revividos e sobrevivem mesmo com profundas transformações.

### 2.1 NARRAR SOBRE SI: DA ROÇA À CHEGADA À CIDADE

Peço permissão, compreensão e paciência para narrar sobre cenas de minha história, uma vez que elas revelam os caminhos que me habilitaram a estar hoje envolvida e entusiasmada com a arte de pesquisar e ensinar. Escrever sobre minha trajetória não se mostrou uma tarefa simples, entretanto um momento importante que me fez reviver lembranças e emoções, muitas delas adormecidas na memória afetiva. Foram resgatadas cenas absolutamente inesquecíveis que marcaram minha infância, minha vida como professora da Educação Básica e pesquisadora que vão acompanhar-me para sempre.

Cada sujeito carrega consigo um conjunto de lembranças que rememora o percurso de sua vida. Essas memórias costumam emergir em contextos que permitem estabelecer uma relação entre o tempo real e o passado da história. Recompôr o que já passou implica tentativas de recuperar experiências, desejos, fraquezas e inquietações que constituem uma

invasão de lembranças que me emociona. Nasci menina, negra, em 1975, em Jacobina/BA, única filha mulher, dentre três irmãos (Adailton, Adailce e Diógenes), filhos de um casal de trabalhadores da roça, de herança miscigenada com negros (predominantemente), brancos e indígenas.

De uma extensa narrativa real resumida aqui em poucas páginas, devo eleger aquilo que mereça ser lembrado e que forma cenas de uma vida intercalada por momentos de felicidades e tristezas. Sob essas razões, afirmo que já caminhei por um longo percurso carregado de alegrias e vitórias e também marcado por experiências emocionais que deixaram marcas e cicatrizes difíceis de serem curadas e entendidas. Portanto, nesta narrativa desdobram-se acontecimentos que permitem uma reflexão em volta dos elementos da minha história, cujo curso se dividiu em dois lugares, o primeiro demarcado pelo contexto da vida na roça, e o outro, pela migração para a cidade.

Uma descrição entrelaçada nas histórias e memórias de uma família simples, humilde, corajosa e sábia que se iniciou na década de 70 do século XX, no povoado de Taquarendi, Mirangaba/BA. Ali, vivi anos de alegria: o convívio com a família num lugar sossegado, as brincadeiras no terreiro em meio a árvores, bichos, plantas frutíferas, a exemplo das mangueiras e do rio que passava nos fundos da casa; a comida cozida no fogão a lenha, preparada por meu irmão mais velho e ainda criança, enquanto meus pais trabalhavam na lavoura; bolos, abóbora, batata e o leite fresco que vinha direto para a mesa do café, tirado no curral que ficava ao lado da residência; a fotografia tirada uma vez por ano no dia do padroeiro local, data em que fotógrafos vinham de outras cidades; e a música que entrou em nossas vidas como uma das primeiras formas de arte, apreciada numa radiola (toca-discos).

Ainda quando criança, vejo-me com meus irmãos e colegas, ora brincando de rodas e cantigas, ora sentada no chão da calçada da primeira casa onde morei, ouvindo as narrativas contadas por pessoas idosas reunidas sempre à noite. Ali nós viajávamos no mundo da imaginação, ouvindo e sonhando com o enredo daquelas histórias, visitávamos lugares desconhecidos e fantasiosos.

Nessa trajetória, em 1981, meus pais Adão e Elenice – exemplos para nossas vidas – decidiram deixar todas as suas histórias naquela roça, Taquarendi, para fixar moradia em Jacobina, acompanhados por seus três filhos. Meu pai, trabalhador, pequeno produtor rural, dominava as habilidades básicas de escrita e leitura: assinava apenas o nome e fazia cálculos de cabeça. Minha mãe o ajudava na roça, exercia a ocupação de merendeira de uma escola municipal e durante o turno noturno lecionava como professora leiga do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Ela, ao migrar para a cidade, conseguiu, com muito

esforço, resistência e dedicação, concluir o Ensino Médio com habilitação em Magistério. Logo teve aprovação no concurso da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e aposentou-se como professora da rede estadual. Um exemplo de luta para toda a família, pois sempre alcançou seus objetivos com méritos, destacando-se em tudo que fazia. Todas essas cenas deixaram em mim a semente de enfrentamento pelo respeito, honestidade e dignidade.

No início, meus pais não tinham formação acadêmica, entretanto tiveram a sabedoria e o conhecimento de enxergar, nas entrelinhas da vida e dos acontecimentos, a necessidade de tentar garantir a projeção de um futuro para seus filhos. Por conta disso, desvencilharam-se de uma vida tranquila em busca de um lugar que pudesse ofertar a Educação Básica completa, pois na roça, lugar de origem, só era oferecido o Ensino Fundamental I. Visionaram na educação escolar um caminho de garantia de conhecimentos e experiências que modificariam e permitiriam a seus filhos atuarem na vida de forma autônoma e independente. Ao pensar sobre essa situação é que sonho com uma escola que assuma sua função social e transformadora na vida do aluno, na valorização do ser, capaz de garantir momentos verdadeiros de aprendizagem significativa.

Desse cenário decorre a força propulsora que moveu a mim e meus irmãos, resultado da escolha que meus pais fizeram ao migrarem da roça para a cidade. Enxergaram o novo lugar com melhores perspectivas e condições de sobrevivência, sobretudo as oportunidades de estudos, crescimento e carreira profissional, razão crucial para nossos percursos singulares e que culminaram com meu curso universitário e agora com o mestrado. A minha história com o ensino e a aprendizagem carrega implicitamente encantamentos com esta trajetória.

Depois do caminho brevemente narrado, vou ater-me, a partir deste momento, às memórias de meu percurso acadêmico e profissional, minha formação escolar e minha atuação docente. Sempre estudei em escola pública: iniciei o processo de alfabetização na roça. Quando tinha cinco anos, tive um *ABC* e, no ano seguinte, uma cartilha. Logo aprendi as primeiras letras, palavras e pequenos textos. Concluí as séries iniciais no Grupo Escolar José Prado Alves, o Ensino Fundamental II no Colégio Gilberto Dias de Miranda, e o Ensino Médio, com habilitação em Magistério, no CEDBC, todas essas escolas em Jacobina.

Quando criança e depois adolescente, não tive uma história privilegiada de acesso a livros para fruição da leitura, pois minha família, por motivos de nível de escolarização e econômicos, não dispunha de recursos financeiros e também de orientações acerca da importância da iniciação ao universo da leitura na vida dos seus filhos. O meu primeiro contato com o livro foi o romance *Pollyanna*, da autora Eleanor H. Porter, que narra a história de uma menina pobre, de 11 anos, que, com a morte de seu pai, foi para a cidade morar com

uma tia rica e rígida, que ela não conhecia anteriormente. Nessa nova morada, passa a ensinar às pessoas o jogo do contente, que lhe fora ensinado por seu pai. O jogo consiste em procurar estratégias para extrair algo de bom e positivo de tudo, mesmo nas situações mais desagradáveis e indesejadas.

Esse jogo manteve-se como modelo para inspirar minha vida de forma mais otimista e feliz, pois fez com que eu procurasse enxergar as situações mais adversas sempre pelo lado positivo. Dessa forma, afirmo que a magia do livro com a finalidade de encontrar o prazer e a necessidade de ler chegou pela primeira vez em minha vida de maneira tardia. Quando estava na escola, não tive o incentivo dos professores. Foi somente na universidade que vivi os momentos de leitura com poesias, contos e romances, que contribuíram para ampliar o acesso ao saber e aos conhecimentos formais.

Essas são cenas de um tempo não muito distante, a batalha de uma menina da roça rodeada de adversidades: desprovida de condições financeiras, estudante de escola pública, que superou as dificuldades, consolidou seu espaço e desenvolveu seu potencial humanista e educacional. E, mesmo com todos os obstáculos enfrentados, carrega as experiências absorvidas como aprendizagens válidas para sempre.

Contudo, ao longo de certo período, fui atravessada por incertezas e ilusões sobre minhas escolhas profissionais. Demorou um pouco para eu perceber que a docência se tornaria real em minha vida. Quando concluí o Ensino Médio, curso Magistério, pensava em seguir outras profissões, entretanto minha família não tinha condições financeiras para arcar com despesas de estudos em outra cidade. Após conselhos e insistências de minha mãe, prestei vestibular e ingressei no curso de graduação em Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Jacobina, em 1994, com 19 anos. Estudar numa universidade estadual, pública, gratuita e renomada simbolizou uma experiência ímpar na minha vida. No meu processo formativo, tive a oportunidade de percorrer diversas dimensões do conhecimento e nunca mais fui a mesma a partir de uma reflexão sobre o meu estar no mundo.

Durante a graduação, fiz estágio na Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (Coelba), o que me proporcionou significativos aprendizados. Nesse período, não tive muitas vivências no ensino em sala de aula. Ao concluir minha graduação, ainda me via cercada de sonhos e dúvidas. Foi um período de luta rodeado de dificuldades familiares e financeiras, entretanto circundado de otimismo, alentos e alegrias. Minha opção pela docência sempre revelou de forma implícita alguns conflitos. Afligiam-me notícias negativas vindas da mídia e opiniões do senso comum sobre a docência que provocavam desconforto e baixa motivação para o trabalho: “a educação na escola pública vai mal”, “professor é uma profissão

desvalorizada carregada de dificuldades e mazelas”, “é a profissão com nível superior que recebe os menores salários”. Esses discursos pessimistas sobre a educação enchiam-me de angústias, medos e perturbavam meus pensamentos acerca de minha escolha docente e de minhas expectativas para o futuro. Aos poucos, deixei os dilemas de escolha profissional para trás e busquei em mim a vontade de crescer enquanto pessoa e profissional, guiada pelo desejo de dar orgulho a minha família. E, finalmente, afastada desses impactos, decidi me reconciliar com a profissão docente e buscar minha afirmação nessa área.

Na UNEB, tive os fundamentos necessários para seguir com ascensão e êxito o percurso docente pelo qual optei. Em 1999 consegui minha primeira aprovação em concurso para professora efetiva da SEC. Em 2000 fui convocada para o Colégio Estadual Jubilino Cunegundes, em Morro do Chapéu/Bahia. Foi uma experiência rica com o grupo de professores. Lecionei durante três anos nessa escola, com carga horária de 20 horas, e, em 2003, fui removida para o CEDBC (unidade escolar onde concluí o Magistério e leciono atualmente). Nesse mesmo ano, fui convocada para assumir mais 20 horas no Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro, em Capim Grosso/BA, referentes a outro concurso. Não demorou muito e fui removida novamente para Jacobina.

A velocidade das mudanças tecnológicas no mundo provoca desafios que antes não existiam. Nesse contexto, fez-se necessário ressignificar e fortalecer minha formação continuada, ponto de renovação de conhecimentos e experiências como requisitos essenciais para atualizar o meu processo de formação docente. A esse respeito, fiz três especializações: Língua Portuguesa: Texto, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo); e Tecnologias em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Entendia o processo de capacitação como uma estratégia fundamental para o crescimento profissional e pessoal. Sendo assim, sempre participei também de diversos cursos de formação continuada, pois visualizava a necessidade de produzir conhecimentos para desenvolver melhor minhas atribuições. Pensando assim, participei de diversos cursos em minha carreira, não cabendo aqui listar todos. Para um professor que se pretenda manter atualizado sobre a prática pedagógica, estar engajado num processo de formação é de crucial importância.

Na docência, algo de distinto e encantador sempre acontece! Em 2018, tive o desejo de participar da seleção para aluno regular do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), pois sentia falta de uma atualização maior e mais intensa. Depois de 19 anos após minha graduação, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, e a

sensação que tenho é de plena satisfação por mais um passo importante dado para a construção, inovação e atualização de minha atuação docente. Uma oportunidade grandiosa para repensar o fazer pedagógico, desafiar e exercitar o limite intelectual e implementar novas ações pedagógicas que contribuirão para a modificação da realidade escolar.

Estas lembranças narradas proporcionaram-me refletir sobre todos os obstáculos do caminho que percorri até esse momento. No mestrado descobri a relevância da autoformação continuada, vez que uma das questões que me inquietavam era o descaso das políticas públicas com a capacitação e a atualização dos professores.

Até aqui, foram estudos decisivos para meu enriquecimento teórico, possibilitando um despertar de consciência sobre os limites impostos pelo processo educacional, uma reflexão acerca do processo de minha experiência e da importância de minha evolução e busca contínua em diferentes níveis. É um momento de superação que passa pela possibilidade de entender minha ação pedagógica com mais criticidade e respeito, numa dimensão que acolhe e enuncia as diferenças numa escola constituída pela diversidade. Pensar esse processo formativo como caminho exige de nós desejo e coragem em busca de possibilidades para a transformação.

Para finalizar, é fundamental enfatizar que essa narrativa fortalece a ideia de que a escolha do objeto de pesquisa, que foi pensado após alguns anos de atuação docente no turno noturno, apresenta uma relação intrínseca com minha trajetória pessoal e profissional. Ao longo de meu percurso, ficava cada vez mais evidente para mim que não optei de forma aleatória pela problemática da minha dissertação: são temas que sempre me inquietaram.

Enfim, magias da vida! Os desafios que enfrentei, os momentos de fascínio e alegrias que vivi, as lições árduas que aprendi, todos constituem o que hoje nomeiam Adailce, Dai, Ada, Daise, diversas designações para se referir àquela menina da roça.

## 2.2 OS DISPARADORES DA PESQUISA: O QUE, POR QUE E PARA QUÊ?

A construção desta pesquisa foi motivada pelo cotidiano vivido como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, as inquietudes e os questionamentos começaram na sala de aula, momento em que conheci de perto a realidade dessa modalidade de ensino. Embora tudo parecesse estar no lugar, vozes se revelavam em meio à prática pedagógica. Percebia um trato desigual no âmbito da EJA e do Ensino Médio regular, uma vez que os olhares e deslumbramentos são voltados sempre para esse último.

Outro enfrentamento também foi quando comecei a lecionar nesse contexto sem passar por nenhum processo de formação ou orientação apropriada que atendesse às especificidades desse público. Nesse meio, também compartilhei de visões negativas e preconceituosas que alguns professores elaboram sobre os alunos, afirmando que as expectativas de aprendizagem são diferenciadas das outras modalidades, e, por isso, eles almejam na maioria das vezes o certificado de conclusão de forma rápida e fácil, a partir de um processo de aceleração de um período escolar atrasado.

Nesse sentido, Street (2014, p. 14) discute sobre o estigma do “analfabetismo” e aponta que concepções errôneas sobre esse assunto continuam a debilitar muitos adultos, sendo que tais crenças derivam de uma associação equivocada de dificuldades de leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social. Essa afirmação coaduna com o pessimismo repetido pelos alunos por meio de relatos sobre dificuldades de aprendizagem. Eles assumem a culpa por uma trajetória marcada por interrupções, renúncias e insucessos.

Outra questão é sobre as estratégias de leitura utilizadas nas aulas de interpretação textual. Geralmente o professor apresenta o texto e solicita aos alunos que digam o que entenderam. Ou, ainda, os alunos são orientados a responder uma lista de perguntas do livro didático sobre os personagens, tempos, espaços, sob o reforço do professor de que, para entender o texto, deve-se ler nas entrelinhas várias vezes. O que se observa é a repetição de procedimentos, nos quais o aluno não é provocado. Por vezes a escola utiliza práticas obrigatórias e esvaziadas de sentidos, como as que são impostas para a abordagem da leitura e da literatura para o vestibular – provas que cobram as características a respeito das obras que esses exames selecionam. Portanto, são desafios que ficaram guardados por um tempo dentro de mim. E ser pesquisadora neste momento é a oportunidade de entender e contribuir para a ampliação da formação de leitores.

Todorov (2009) aborda a questão do perigo que ronda a literatura em nossos dias. O autor aponta sua preocupação com o ensino argumentando que a maneira como as obras literárias são tratadas na escola serve apenas como auxílio para o entendimento de teorias e métodos de análises. Os textos são utilizados de forma restrita, e o “sentido” da obra, ou seja, aquilo que “nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos”, é desvalorizado (TODOROV, 2009, p. 89).

Quando se iniciou realmente esta dissertação? Demorou um pouco, bem depois da seleção para ingresso neste mestrado; do antes e depois das primeiras escolhas teóricas, foram várias as reescritas do anteprojeto, até o início do texto.

A semente desta pesquisa começou há um tempo muito distante, mas só conseguiu nascer numa sala da UNEB, Campus IV, durante o curso de extensão Contação de histórias em hospitais e em ambientes não formais, com a Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa. As discussões e vivências nesse curso foram, portanto, fundamentais para a delimitação do objeto de estudo. Para mim, ali começava a trilhar uma nova rota. Já que sou fascinada pela leitura e pela literatura, nada melhor para pesquisar do que essa temática. Quando criança, não tive livros para ler. O acesso era restrito aos textos disponíveis nos livros didáticos, em grande parte apenas fragmentos. Lia para responder exercícios. Também não tive a experiência de meus pais lerem ou contarem histórias para mim. Os ensinamentos que me deram foram outros, com outras ações, orientações e cuidados, reconhecidamente fundamentais.

E o que dizer sobre meu trabalho docente ao longo dos anos como professora? Tive experiências duramente tradicionais, restritas e restritivas guiadas por orientações pedagógicas da escola e aceitas por mim. Reconheço que não fui uma profissional com habilidades para o exercício de excelentes práticas de leitura. Faltavam mais estudos, desdobramentos, conhecimentos e diálogos no meu fazer docente. Obstáculos e desafios existem e precisam ser compreendidos e ressignificados. Estou me (re)descobrimdo!

É importante expressar uma preocupação inicial sobre o lócus que me perseguia constantemente desde o início do projeto. Entendia que falar sobre o contexto de atuação seria uma situação delicada e adversa, pois levaria a revelar a minha postura profissional e a dos demais profissionais da escola em estudo como frágeis e desconexas. Sobre isso, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 30) postulam que “a pesquisa como ferramenta da reflexão prática contribui para a construção de novos saberes, para se lograr uma autonomia profissional que se constrói no coletivo do trabalho”. Dessa forma, ela é compreendida como um caminho para problematizar a prática de forma sistemática, numa atitude de busca de conhecimentos e enfrentamentos de problemas na atuação profissional de forma reflexiva, crítica e construtiva.

No primeiro momento, confesso que entrei em crise, contudo, depois de alguns meses de estudo como mestranda, fui dando sentido a essa fase inicial e descobri que, etimologicamente, *crise* vem do <latim> *crīsis*, que significa momento de decisão, de mudança súbita. E, assim, descobri que a crise foi necessária e positiva, pois evolui do estado de inércia e fui para a dimensão da análise, espanto e reflexão. Decerto, hoje, ao fazer um recorte do contexto específico, não associo o conceito à denúncia e sim a uma enunciação do processo de produção de conhecimentos com o desenvolvimento da pesquisa. A partir do repensar local, vejo potencialidades.

Essa é uma oportunidade de buscar o melhor, de repensar os desafios, as políticas e as perspectivas, em especial a garantia do ensino para jovens e adultos trabalhadores. Nesse movimento, situam-se os limites e as necessidades de efetivação de políticas, programas e ações, bem como a apresentação de proposições e intervenções, no sentido de se avançar, de modo que a qualidade se efetive. Como afirma nosso mestre Freire (2000, p. 67): “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. O exercício da docência básica faz perceber a necessidade de ampliar conhecimentos, teorias, práticas e experiências pedagógicas, afetivas, políticas e culturais. Diante disso, constata-se a necessidade de os profissionais da área, movidos pelo desejo de contribuir para mudanças relevantes, participarem, criticarem e repensarem sobre o processo de ensinar e aprender e sobre o relacionamento com o outro – principalmente com os alunos.

Ademais, a relevância acadêmica deste estudo é oferecer contribuições ao lócus no sentido de repensar as práticas voltadas para a leitura, enfatizando seu importante papel na formação do aluno e na valorização da cultura. A ideia é desenvolver ações que possam, finalmente, superar a barreira que compreende a leitura como uma questão apenas de decifração de código, sem enxergar os diversos aspectos culturais que constituem o ato de ler. Portanto, esse tema permitiu uma abordagem sobre produção artística marginal periférica que inclui também a valorização do contexto local.

### 2.3 REVISÃO SISTEMÁTICA EM PAUTA

Este estudo, inserido na área de linguagens, propõe esmiuçar as contribuições científicas sobre o tema em questão, no sentido de buscar informações e acompanhar o fluxo temporal científico de discussões como caminho para encontrar nas lacunas pistas de incompletude, visando a contribuir para o fortalecimento de novas perspectivas na direção do que se pretende conhecer.

Conforme propõe Sampaio (2007, p. 84), a definição de revisão sistemática consiste num processo investigativo, que apresenta uma síntese das evidências relacionadas a um procedimento específico, orientado pela aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, análise crítica e síntese das informações selecionadas. Destaca-se, nesse conceito, a necessidade de superar a ideia de revisão como mera catalogação de publicações. Partindo desse entendimento, realizamos um aprofundamento dos temas presentes nas constantes discussões no campo educacional: letramento literário, literatura marginal periférica, práticas educativas, EJA.

Nesse sentido, esta revisão sistemática teve como objetivo encontrar os estudos mais relevantes no banco de pesquisa e identificar *gaps* (lacunas) a partir de trabalhos publicados sobre o objeto de estudo, com a intenção de contribuir para novas atividades no campo científico. Segundo Brasil (2012), a revisão sistemática é composta por fases: planejamento, condução, extração de dados, discussão e conclusão. A esse respeito, Galvão e Pereira (2014, p. 183) afirmam:

Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

Nessa perspectiva, foi feito, inicialmente, um protocolo de planejamento para descrever o desenvolvimento do passo a passo da revisão com foco na questão central a ser respondida. A pretensão foi entender a dimensão das investigações já existentes, assim como visualizar o caminho já teorizado na área, com o intuito de conhecer melhor os objetivos, intenções e a fundamentação teórica mais atual de que se reveste esta pesquisa. Tal procedimento prima pela realização de um estudo sério, que possa contribuir para a diminuição das incertezas e a tomada de decisões antes de prosseguir.

A intenção desse primeiro momento foi proceder ao recorte de um plano de resposta rico à questão definida para a pesquisa: como está sendo abordado o letramento literário no tempo formativo III, eixo VI, EJA, no CEDBC, e se os gêneros da literatura marginal periférica e de contexto periférico local aparecem nas práticas educativas dos docentes?

Buscamos, antecipadamente, eleger orientações para a seleção adequada de um agregador de teses e dissertações científicas. Dessa forma, escolhemos as bibliotecas digitais *on-line* com relevante visibilidade na seleção e agrupamento de fontes de informação multimídia de caráter acadêmico-científico. Assim, utilizamos, como fonte para o levantamento das produções científicas existentes, a base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Capes)<sup>2</sup>. Obtivemos as informações a partir de teses e dissertações no idioma português.

A pesquisa e a consulta das informações, com o intuito de desenvolver a revisão sistemática sobre o conteúdo, foram iniciadas em outubro de 2018, sendo refeitas e redefinidas de dezembro do mesmo ano até março de 2019, por conta das modificações e enriquecimentos que surgiram. Como indica Volpato (2000), antes de começar uma pesquisa bibliográfica, é essencial que se tenha claro e definido o assunto do estudo.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 out. 2018.

Considerando os critérios de inclusão, realizamos buscas a partir de um levantamento a respeito das recentes pesquisas no âmbito de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação do país realizadas do período de 2014 a 2018. O intuito era encontrar semelhanças e desdobramentos sobre estudos que abordassem letramentos literários e literatura marginal periférica para a formação de leitores, mesmo que não fizessem referência a educação de jovens e adultos. Já a exclusão foi feita a partir de estudos que não trouxessem um dos termos como uma de suas palavras-chave, excluindo-se, propositalmente, trabalhos que, mesmo abordando a temática, não a incluíssem no conjunto das palavras-chave. E, ainda, estudos que não apresentassem a descrição da metodologia usada e os resultados apresentados, que fossem anteriores a 2014 e não pertencessem à área de Educação.

Após conhecer, por meio do Portal Capes, os trabalhos desenvolvidos no período compreendido entre 2014 e 2018, através dos filtros, obtivemos 36 pesquisas: destas, 11 atenderam aos critérios de seleção descritos, sendo todas de mestrado, as quais foram selecionadas para dialogar com este estudo, considerando as aproximações e contribuições para a temática em questão. É notório o número reduzido de trabalhos encontrados como resultado de abordagens num espaço histórico de quatro anos: 2014 (seis), 2015 (quatro), 2016 (13), 2017 (três) e 2018 (10). Esses quantitativos se apresentam como um diagnóstico da concepção de sociedade, de educação e de cultura que representa os desafios encontrados para a prática do diálogo de determinadas produções artísticas num país de grande extensão territorial, como é o nosso.

Após a leitura dos resumos, palavras-chave e conclusões, selecionamos os trabalhos, sem, contudo, deixar de passá-los também pelos critérios de inclusão e exclusão já citados. Uma vez escolhidos, com base nos critérios, quais trabalhos seriam absolutamente incluídos no banco de catalogação da pesquisa, eles foram lidos na íntegra. Assim, preenchemos um quadro de extração de dados para cada trabalho lido com informações básicas e principais, como autor, título, nível (mestrado ou doutorado), local de produção (cidade e instituição de ensino superior (IES), ano de produção, problema, objeto de pesquisa, questões de pesquisa, objetivos do trabalho, metodologia (modos de realização da pesquisa, dispositivos), inserção teórica do trabalho (área do conhecimento e autores referenciados) e resultados principais que servirão para as elaborações de sínteses iniciais a respeito de conteúdos publicados. Após o resumo dos trabalhos selecionados, fizemos uma síntese descritiva dos dados.

Nessa trajetória, realizamos uma análise reflexiva, que passamos a descrever. Num primeiro momento, é importante notar que não foi identificada a palavra-chave “literatura periférica marginal” nas dissertações ou teses encontradas na área de Educação. Esse dado, no

entanto, não pode nos levar a pensar que o ensino dessa literatura não tenha sido tema para investigações no período. Ao selecionar alguns estudos, sem dúvida, não conseguiríamos alcançar tantos outros que também contribuíram para os entendimentos desse tema. Portanto, já adiantamos que corremos o risco de não esgotar o levantamento e a revisão de todas as produções já realizadas. Além do risco das falhas da pesquisadora, a literatura marginal periférica é também reconhecida por outras denominações, como: *literatura marginal*, *literatura periférica*, *literatura divergente* e outras nomeações que serão esclarecidas mais adiante.

A seleção de trabalhos aponta estudos aquém do desejado no que se refere à produção sobre essa literatura, com expectativas de fortalecer ainda mais esses conhecimentos, o que culmina numa fragmentação de produção nas instituições de nível superior: Uninove, UFRN, UEPB, UFAL, UFMG, Unesp, Unimontes, UEPB, UNEB, UFTM e UFCG, com número maior de localização de pesquisas em instituições da região Nordeste. É importante observar, também, a existência de dados em relação aos trabalhos localizados sem utilização de filtro temporal usando os mesmos descritores: 1999 (um), 2001 (um), 2002 (um), 2003 (um), 2006 (um), 2008 (um), 2009 (dois), 2012 (dois), 2013 (dois), 2014 (seis), 2015 (quatro), 2016 (13), 2017 (três), 2018 (10). Dos 48 trabalhos identificados, o primeiro localizado é datado de 1999, e, desse período até 2001, foi encontrada uma pesquisa para cada ano. Em 2016 e 2018, houve um aumento significativo desse número. Observamos uma quantidade reduzida encontrada, o que chama a atenção para a necessidade da divulgação de muitos outros saberes locais, na perspectiva de unir os alunos às suas experiências, numa aproximação com o que está perto.

Quanto às estratégias gerais de procedimentos de pesquisa:

a) As 11 pesquisas escolhidas para leitura minuciosa são referentes ao período de 2014 a 2018, todas de mestrado, o que leva a entender um número maior de estudos desse tema nesse nível de ensino. Identificamos que: quatro dessas definiram a pesquisa-ação como estratégia metodológica; uma, a pesquisa-ação participante; uma, o estudo de caso; uma, a etnografia; e quatro deixam implícita essa informação. Esses dados chamam a atenção para a importância da riqueza ou da criatividade metodológica e para o cuidado que o pesquisador deve ter com a definição dos procedimentos sobre a questão-problema com a qual pretende contribuir. Sobre filiações teórico-epistemológicas, apenas duas delas são esclarecidas no resumo: uma se pauta em pressupostos teóricos da teoria da estética da recepção, e outra, no materialismo histórico, defendido pelo marxismo.

b) Quatro investigações são definidas como pesquisa-ação: Santos (2016a), Ramos (2014), Rodrigues (2016), Santos (2016b); uma, participante: Lima (2018b); quatro não apresentam definição: Cordeiro (2016), Ruiz (2018), Gonçalves (2015), Silva (2017); uma, etnografia: Medeiros (2015); e uma, estudo de caso: Souza (2014).

c) Dois trabalhos apresentam como objeto de pesquisa a literatura erudita e a literatura popular como estratégia para promover a formação leitora, com ênfase no gênero poema: Santos (2016a), numa pesquisa-ação voltada para a aprendizagem do aluno, e Rodrigues (2016), também através da pesquisa-ação, com a busca da aplicação de atividades de leitura do texto literário, elegendo, como elemento principal das atividades, a leitura de contos de Machado de Assis, a saber: *A cartomante e Pai contra mãe*.

d) Quatro investigações dão ênfase à literatura popular local: Santos (2016b) analisa a obra de dois poetas potiguares cujas produções revelam comprometimento com suas raízes regionais: Hélio Crisanto, poeta popular, e Jorge Fernandes, poeta erudito, através da pesquisa-ação, sendo que, como intervenção, o autor elaborou uma cartilha de dizeres literários; Ramos (2014), que tem como objeto de pesquisa a poesia de cordel com o protagonismo de personagens femininas como ícones da cultura afro-brasileira, destaca que o cordel deve ser mais trabalhado em sala de aula, tanto pela riqueza dos seus aspectos literários quanto por sua relação com a cultura nordestina; Silva (2017) propõe estratégias pedagógicas inovadoras com o propósito de estimular o desenvolvimento de atividades que exercitem a modalidade oral da língua por meio do uso da literatura de cordel; Lima (2018b), que, por meio de uma pesquisa participante, propõe analisar a aplicabilidade do cordel e quais as contribuições pedagógicas deste em eventos de leitura sob a perspectiva semiótica.

e) Ruiz (2018) faz uma abordagem sobre literatura de temática africana e afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), abordando o conto de matriz africana. Ele se pauta nos pressupostos teóricos da estética da recepção. A literatura é apontada como fator humanizante, que pode contribuir para a formação do respeito à diversidade e a valorização dessa cultura, a partir do trabalho com narrativas infantis e juvenis de temática africana e afro-brasileira na Educação Básica. A pesquisa de Gonçalves (2015) é dedicada à formação do aluno leitor, valorizando a inserção da biblioteca como espaço importante no letramento literário. A dissertação de Medeiros (2015) discute a prática docente e a leitura através da literatura de cordel, investigando a possibilidade de formação de leitores críticos. Essa experiência é realizada com foco na prática escolar de docentes e discentes através do acompanhamento de um projeto pedagógico (produto da pesquisa) intitulado “Literatura de Cordel na EJA”.

Encontramos um número privilegiado de trabalhos que mostram a centralidade de produções canônicas. Observamos, também, que todos os trabalhos são do Ensino Fundamental, e as práticas educativas dessa literatura na Educação Básica são ainda incipientes. Entendemos, portanto, a importância de levar a expressão da cultura local para o Ensino Médio, modalidade EJA, como caminho para fortalecimento de grupos minoritários.<sup>3</sup>

Especificamente na educação das escolas da Bahia, percebemos algumas práticas em sala de aula através dos projetos escolares estruturantes<sup>4</sup> na área artística, a partir de 2008, como possibilidade de diálogo entre saberes escolares e comunitários. São eles: AVE – Artes Visuais Estudantis, Face – Festival Anual da Canção Estudantil, Prove – Produção de Vídeo Estudantil, TAL – Tempo de Arte Literária, EPA – Educação Patrimonial Artística, Dance – Dança Estudantil, Feste – Festival Estudantil de Teatro e Encante – Encontro dos Corais Estudantis. Estes são exemplos de iniciativas importantes na maneira de pensar e institucionalizar as ações que compõem o currículo da escola.

Reconhecemos que há pesquisas sobre as palavras-chave, mas entendemos a necessidade de se ampliar a discussão sobre letramento literário e literatura marginal periférica como potencial para formação de leitores na EJA, pois os estudos disponíveis no banco de teses e dissertações do Portal Capes não apresentam discussões referentes ao município em que a escola, lócus da pesquisa, está localizada.

---

<sup>3</sup> A expressão “grupo minoritário” é usada considerando a participação nas relações de poder, não o fator quantitativo da população. Nesta pesquisa, compreendemos que a escrita literária, com especial engajamento nas produções das classes populares, ocupa um espaço periférico como minoria autoral na escola.

<sup>4</sup> Os projetos estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementar políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos de gestão pedagógicos, a diversificação e a inovação das práticas curriculares. Como consequência e foco principal, buscam a melhoria das aprendizagens. Essas informações estão disponíveis para consulta no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/artecultura>. Acesso em: 14 fev. 2019.

### 3 NAVEGANDO ENTRE SABENÇAS: REFERENCIAL TEÓRICO NORTEADOR DA PESQUISA

*Quero tomar café com sabedoria,  
Café com livros,  
Café com palavras [...].  
(SOUZA, 2012)*

Neste capítulo, o propósito é refletir sobre a linguagem, entendendo-a como lugar de interação, poder e comunicação. Tratamos sobre letramento literário, literatura marginal periférica, EJA e práticas educativas, assuntos que fundamentam este estudo num parâmetro que busca o significado de cada foco da discussão. Dessa forma, apresentamos uma breve abordagem com alguns desdobramentos, um convite ao diálogo com a linguagem e a palavra como posse de sabedoria, fazendo do mundo cultural um espaço de luta e de mais democracia.

#### 3.1 DESDOBRAMENTOS DA LINGUAGEM

O ser humano é expressão do que ouve, diz e sente numa dinâmica de compreensão do mundo e de si. Ele tem a capacidade de falar e de dar sentido às coisas que o rodeiam. Essa aptidão também se materializa através de símbolos, e a escrita e a leitura são alguns desses, que se desenvolvem enquanto processo de aprendizagem e de significados envolvendo as práticas sociais. O indivíduo busca significados utilizando múltiplas formas de linguagens. Essas foram descobertas ao longo da história, com ênfase primeiramente nas línguas faladas pelos povos, depois através da invenção da escrita, há 5.000 anos, e o contexto mais atual, referente às mudanças provocadas pelos meios de comunicação, que dão origem a um novo processo de interação que se caracteriza por um novo conjunto de recursos tecnológicos. Nesse sentido, a leitura e a escrita são marcos na história, pois se caracterizam pelo acúmulo de informações sobre os modos de ser e de conhecer de povos que habitaram o mundo há milhares de anos. A materialização da linguagem possibilitou o acesso e a produção de informação por um número maior de pessoas, o que modificou a história da humanidade.

O acesso à educação escolar se evidencia como um direito e um elemento-base para o exercício da cidadania, e a linguagem aparece como um componente importante na relação do homem com o mundo, com o outro e consigo mesmo. A partir dela, acontece a construção de informações e conhecimentos necessários para interagir de maneira mais reflexiva na sociedade. A linguagem constitui, então, conceitos, sentidos e valores sobre tudo que nos

rodeia, instituindo as relações humanas nas mais diversas formas de busca e produção de conhecimentos. Para Ianni (1999, p. 25):

A linguagem revela-se produto e condição das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, constituindo-se como componente essencial das configurações histórico-sociais de vida, trabalho e cultura. As épocas e ciclos da história, em todos os níveis, assim como as formas das culturas e civilizações, tudo se expressa, articula, movimenta, tensiona, transforma, floresce ou declina em signos, símbolos, emblemas, conceitos, metáforas, explicações e mitos.

Assim compreendida, a linguagem institui as relações sociais e estabelece as mais diversas formas de produção de conhecimento. É uma prática social que oferece inúmeras possibilidades para o desenvolvimento do conhecimento, pensando na integração dos saberes como um processo contínuo de interdisciplinaridade propondo um trabalho na coletividade, a partir do currículo real, do próprio local, de conteúdos e expressões de uma dada cultura, oferecendo ao aluno a possibilidade de reflexão e aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita. Quando se fala sobre linguagem e conhecimento, pensa-se na possibilidade de conhecer e produzir saberes, de superar as atividades rotineiras para, através da ação, criar estratégias para adotar outras práticas.

Refletir sobre as relações entre a escola, a linguagem e a cultura é fundamental, apresentando como foco a criação de estratégias favoráveis ao letramento literário para jovens e adultos, com vistas a possibilitar a participação na sociedade contemporânea, ou seja, uma melhor atuação social através da palavra. Dessa forma, que implicações tais ideias trazem para a escola? Para pensar sobre esse questionamento, faz-se necessária uma reflexão sobre letramento e suas relações com a escola.

### 3.2 LETRAMENTO E LETRAMENTOS

A linguagem se apresenta na contemporaneidade com uma visão de novos usos, o que determina a necessidade de se repensarem concepções já existentes voltadas para a formação de alunos capazes de criar, contextualizar, redimensionar e interferir e não apenas retransmitir conhecimentos estáticos.

O tema *letramento* tem sido objeto de muitas pesquisas e distintas teorias. Discussões recentes têm ampliado o foco desses estudos, antes centrados na aquisição de habilidades cognitivas individuais no âmbito da escolarização, mas agora pensados como prática social cotidiana do indivíduo, o que foi denominado de Novos Estudos do Letramento (NEL ou NLS – New Literacy Studies). Segundo Street (2003, p. 79), uma riqueza de estudos se desenvolveu em diversos contextos internacionais, incluindo o Reino Unido (BARTON;

HAMILTON, 1998); os Estados Unidos (COLLINS, 1995; HEATH, 1983); África do Sul (PRINSLOO; BREIER, 1996); Irã (STREET, 1986); Índia (MUKHERJEE; VASANTA, 2003); México (KALMAN, 1999); América do Sul (AIKMAN, 1999); e múltiplos contextos (STREET, 2001). Esse arcabouço representa significativas contribuições sobre os NLSs como uma área complexa da linguagem que envolve práticas de leitura e escrita diferentes, atravessadas pelas dimensões culturais, sociais e tecnológicas, entre outras, estendidas para os diferentes contextos. Para Street (2006), apropriar-se dos letramentos significa estar envolvido em diversas práticas que requerem um sentido mais pleno de contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e identitários.

Estudos mais recentes sobre letramentos, em destaque aqueles fundamentados nos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) (STREET, 2014), têm sinalizado para a diversidade das práticas sociais de uso da linguagem em geral em sociedades letradas. Nessa efervescência, o termo *letramento* passa a ser plural: letramentos, sugerindo revisões sobre os conceitos há muito solidificados, na tentativa de compreender esse fenômeno. Sobre essa discussão, Street (2014) idealiza uma abordagem teórica que investiga uma nova maneira de conceber a escrita e a leitura fundamentadas como modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. O primeiro refere-se aos modelos ministrados na escola que se resumem numa ideia reducionista do entendimento do código como suficiente para compreendê-lo em si. Já o modelo ideológico tem como eixo norteador que a leitura e a escrita não podem ser consideradas como um mecanismo neutro, porque estão interligadas ao sistema de poder que prevalece nas estruturas sociais e ao contexto social em que aparecem.

Essas discussões sobre os fenômenos relacionados ao letramento têm-se difundido nos últimos anos e, no Brasil, têm ganhado a atenção de muitos teóricos. Nos meios acadêmicos brasileiros, os primeiros registros sobre a palavra *letramento* estão no livro de Mary Kato, de 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Dois anos mais tarde, aparecem também no livro *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Verdiani Tfouni, a qual diferencia alfabetização de letramento. A partir de então, a palavra *letramento* aparece cada vez mais com frequência em textos falados e escritos de autores especialistas, como, por exemplo, em 1995, no livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman.

É interessante refletir sobre alguns conceitos como *alfabetização* e *alfabetismo*, diferenciando-os do conceito de *letramento* e de seus desdobramentos posteriores, resultantes em *letramento(s)*. O primeiro refere-se àquela pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas não tem habilidades para apropriar-se da leitura e escrita em situações sociais, como operar um

caixa eletrônico, preencher um formulário, redigir e enviar um e-mail, escrever uma mensagem para enviar via celular, elaborar um currículo em plataforma *on-line*, entre outras.

Já quanto a alfabetismo, Rojo (2009, p. 98) assim o define:

Alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Com base em uma visão tradicional, a diferença entre o conceito de *alfabetismo* – relacionado a *alfabetizado* – e *letramento* é que alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, enquanto o outro refere-se àquele que domina a condição de quem se apropriou dessas habilidades, transferindo o que aprendeu para as práticas sociais que as demandam. Ainda sobre essa diferença, Rojo (2009, p. 57) afirma: “A diferença entre alfabetismo e letramento é que o primeiro envolve um foco mais individual e psicológico e o letramento um foco mais cultural e sociológico”. Os letramentos representam uma mudança na compreensão do uso da leitura e escrita, como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Já Soares (2004, p. 72) conceitua:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Tais ideias contribuem para o entendimento sobre esses elementos como um significativo meio de comunicação e de domínio do mundo, usado pela classe privilegiada como estratégia de dominação dentro de um sistema de desigualdade estabelecido através da apropriação do conhecimento que exclui aquele que não o domina. Soares (2004, p. 37) afirma:

[...] socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver, na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

O sujeito letrado apresenta habilidades para interagir e conviver com essas experiências, diferentemente daquele considerado analfabeto ou apenas alfabetizado.

Independentemente de seu processo de escolarização, fica excluído de práticas de diversos campos, isolado do conhecimento acadêmico, das participações políticas e sociais mais efetivas.

Desse modo, ler e escrever se consolidam como ferramentas de controle da sociedade por aqueles que detêm o poder, através da padronização, sobre o grupo que não se apoderou dessas habilidades e de seus usos. E a escola é um dos dispositivos usados para essa função de homogeneização que estabelece regras sustentadas no padrão a que o indivíduo deverá adaptar-se. Esse universo de hierarquia considera, em sua maioria, as práticas que constituem o contexto escolar, que nem sempre têm contribuído para o reconhecimento das diversas formas de ler, escrever e produzir que caracterizam as múltiplas histórias dos grupos que não têm seus saberes valorizados.

Com isso, uma nova configuração sobre letramentos, diferenciada daquela concepção tradicional, apresenta-se no ambiente escolar. Nesse sentido, escrever transcende a escrita, e ler vai além da codificação. Desconsiderar essa realidade escolar e não a enxergar pode, de certa forma, limitar os conhecimentos dos alunos em sua atuação social.

Assim, emerge uma nova ordem teórica acerca dos novos letramentos, que integram discussões sobre valorização da identidade e da diferenciação, abrindo espaços para novas formas de conhecer o mundo através de representações simbólicas singulares. Em 1996, um grupo formado pelos pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata realizou um encontro na cidade de Nova Londres (Connecticut, EUA) para repensar a diversidade cultural e linguística vivida nos Estados Unidos, discutindo sobre um novo conceito de letramento. Esses foram nomeados como Grupo de Nova Londres (GNL), que, após estudos, lançou um manifesto chamado *A pedagogy of multiliteracies – designin social futures (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais)*, criando o termo *multiletramentos*. Segundo Rojo (2012, p. 11-21), esses estudos ampliaram o conceito de letramento, provocando alterações acentuadas para novas perspectivas teóricas, abrangendo questões sobre diversidade cultural e as múltiplas semioses dos textos, em grande parte – mas não apenas – devido às novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC).

Como bem mostra Rojo (2012, p. 12) no que se refere à diversidade de culturas e de linguagens na escola, o GNL publicou, em um manifesto, que:

afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma ‘pedagogia’) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em

grande parte – mas não somente – devidos às TICS<sup>5</sup>), e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

Assim, não se trata apenas de incluir os novos letramentos; esse movimento implica uma ação pedagógica, considerando o contexto escolar e cultural, pensada a partir da intenção de elaborar uma prática voltada para uma aprendizagem transformadora, caracterizada por uma reflexividade crítica.

Dessa maneira, entendemos a evolução dos termos segundo essa autora, que discute os conceitos *letramentos* e *multiletramentos*, pensados a partir dos avanços das novas tecnologias, com o advento da internet, que vieram mudar a concepção de letramento (no singular), antes entendido como referência à letra escrita e ao material impresso. Rojo (2012) afirma ainda que os multiletramentos estão relacionados em grande parte às novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, às múltiplas linguagens (imagem, vídeo, áudio, letra, gesto e outros) e às diversas culturas. Portanto, esta pesquisa chama a atenção para os letramentos que estão próximos ao aluno e para as produções culturais que circulam em seu contexto social. Essa visão permite aproximar a literatura de contexto periférico à escola para proporcionar um diálogo entre as teorias e a produção cultural dos diversos espaços, e não somente das classes sociais privilegiadas historicamente no currículo tradicional. Salientamos que a intenção não é abandonar o cânone, mas entender que a escola é o lugar da produção de conhecimento e da multiplicidade da circulação da leitura e da escrita.

Percebemos que o aluno nesse novo contexto não lê apenas um texto escrito, como é o exemplo do próprio livro didático, no qual constam charges, propagandas, mapas, gráficos, imagens e os diversos dispositivos acessados. Contudo, a escola tradicional ainda está apegada à vertente do letramento da letra, entendida como ensinar a ler e escrever letras impressas e manuscritas, baseado no processo de codificação e decodificação que, embora se constitua como fundamental, não é suficiente. Essas habilidades agora se misturam a outros elementos. Nesse sentido, leitura e escrita não são compreendidas como algo especificamente escolar, neutro e homogêneo numa visão meramente linguística, mas como portadoras de significados que se expressam e se comunicam através de textos numa perspectiva de formação de alunos críticos em diferentes funções, situações sociais, espaços e tempos.

---

<sup>5</sup> TICs refere-se a Tecnologias da Informação e Comunicação (ROJO, 2012).

Os resultados da significação desses conceitos ganham olhares que integram novos elementos, criações, produções e saberes para construir outras possibilidades de expressão e de aprendizagem sobre linguagem. E, para atender às exigências impostas pelas novas configurações da sociedade, a educação é vista como um espaço possível para se incentivar a equidade através de vivências que busquem dar sentidos às culturas diversas e não somente às situadas no centro, através de produções variadas presentes no cotidiano. Como diz Rojo (2012, p. 24) sobre o funcionamento dos multiletramentos:

Ora, evidentemente, a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades).

Portanto, é notório afirmar que estão implícitas na importância dessa discussão sobre a junção das várias linguagens e da significação da diversidade de culturas a busca e a ampliação de novas formas de produção, circulação, acesso e consumo de conhecimento e bens artísticos.

Historicamente, a literatura, no Ocidente, sempre esteve aliada ao poder e, assim, funciona como uma forma de legitimar a dominação das elites hegemônicas, determinando se um texto é ou não “canônico”. Dessa forma, o cânone literário passou a ser reconhecido a partir de uma lista de leitura obrigatória selecionada e imposta aos alunos. As obras escolhidas para preencher o currículo são, em sua maioria, obras com reconhecimento do padrão de “boa literatura” e que tinham como autores e editores homens brancos da alta sociedade. Desde então, aprendemos que essas obras precisam ser lidas e idolatradas. Segundo Reis (1992, p. 69),

[a] escrita e o saber, na cultura ocidental, estiveram via de regra de mãos dadas com o poder e funcionaram como forma de dominação. Todo saber é produzido a partir de determinadas condições históricas e ideológicas que constituem o solo do qual esse saber emerge. Toda interpretação é feita a partir de uma dada posição social, de classe, institucional. É muito difícil que um saber esteja desvinculado do poder. Com isso deduzimos que os textos não podem ser dissociados de uma certa configuração ideológica, na proporção em que o que é dito depende de quem fala no texto e de sua inscrição social e histórica. O que equivale a afirmar que todo texto parece estar intimamente sobredeterminado por uma instância de autoridade. O critério para se questionar um texto literário não pode se descurar do fato de que, numa dada circunstância histórica, indivíduos dotados de poder atribuíram o estatuto de literário àquele texto (e não a outros), canonizando-o.

Partindo dessa afirmação, é notável que a literatura presente no currículo seja imposta à escola como uma forma de exclusão, visto que o sistema branco, eurocêntrico e

heteronormativo dá visibilidade à elite, ao poder e à divulgação da cultura que garante a sua posição social.

Na nossa sociedade, as produções literárias de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais são excluídas, e a cultura hegemônica tenta convencer as pessoas disso. Portanto, uma obra que mostre a visão de mundo de uma dessas minorias é vista como uma contradição e rejeitada por ser considerada “inferior”. Com isso, conforme postula Reis (1992, p. 71), o cânone “está a serviço dos mais poderosos, estabelecendo hierarquias rígidas no todo social e funcionando como uma ferramenta de dominação”. Isso nos permite perceber que a escolha de autores e obras está associada a interesses da hegemonia intelectual, marcada por referentes a partir de valores sociais, políticos e econômicos complexos. É esse cânon literário que determina quais obras são consideradas, rejeitadas ou tidas como não aptas e quais devem ser lidas.

O cânone literário brasileiro deixa de lado a cultura das periferias, a qual é pouco divulgada. Contudo, a literatura contemporânea tem mostrado uma diversidade cultural, com diferentes olhares sendo publicados, com um número maior de público consumindo tais produções, o que permite que culturas diferentes, que não chegariam a essas pessoas tão facilmente ou que não seriam ou não serão canonizadas, ganhem mais leitores e tenham mais acessos.

### **3.2.1 Letramento literário**

São diversas as concepções que fundamentam a ação pedagógica quando o assunto é o ensino de literatura na sala de aula. Alguns afirmam que é uma área de conhecimento associada à mera leitura de livros selecionados ou ao ensino das escolas literárias do passado com práticas recorrentes de estudos sobre a historiografia, autores e características, com o intuito de decifrar provas elaboradas com questões para mensurar resultados de avaliação ao final da unidade letiva. É possível também observar práticas educativas cotidianas centradas em questões que exigem habilidades voltadas para o processo de decodificação como estratégia de acesso aos sentidos e de compreensão do texto.

A pretensão não é apontar desvios desprezando práticas atuais, tampouco propor metodologias mirabolantes. Contudo, visualizá-la apenas através desse viés é, sem dúvida, torná-la simples, uma vez que essa área de conhecimento é caracterizada pela subjetividade e por olhares plurais. De certa maneira, é fundamental pensar sobre a concepção do ensino da literatura na nossa escola e quais as perspectivas a serem traçadas para a formação do leitor

literário. Podemos observar facilmente que as atividades propostas na escola priorizam a leitura de um texto com uma sequência de perguntas ou, ainda, a aplicação de exercícios avaliativos feitos a partir da história e que têm o objetivo de constatar que o aluno leu seguindo o cronograma determinado para o período de finalização da leitura. É notória a organização de atividades fundamentadas num processo de limitação com atividades centralizadas no livro didático com fragmentos de narrativas. Na maioria das vezes, as obras são listadas pelo professor, e os alunos cumprem com as atividades propostas como um ato de obrigação sob medida para atingir o objetivo da aprovação.

Todorov (2009, p. 41) fortalece as vozes inquietantes que há décadas questionam sobre mudanças na forma como a literatura tem sido ministrada para os jovens nas escolas:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos.

O autor acredita que a literatura deve voltar a exercer seu papel fundamental, pois é essencial para que a leitura seja um espaço real e emancipatório. Segundo o autor, devemos, sim, buscar elementos capazes de fazer ampliar a compreensão, ao contrário do que ensinam alguns professores que restringem o ensino de literatura a um conjunto superficial de técnicas e práticas que causam a perda do sentido de uma obra literária, ao dissociar o sujeito leitor do modo como pensa a si mesmo e se relaciona com o contexto social. Em outras palavras: os leitores estão sendo afastados da literatura, ela está sendo furtada das necessidades da experiência humana.

Como bem alerta Cosson (2018a, p. 23), é preciso vencer a noção conteudística, rompendo o círculo da reprodução, e que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso com o conhecimento que todo saber exige. Segundo Yunes (2003, p. 43), “O leitor vê a letra, mas não vê o mundo porque desconhece a sua disposição de sentido, gerada em outro espaço que não o seu, do qual, de início, não dá conta; não reconhece”. Nesse sentido, compreendemos que as experiências de leitura como práticas educativas planejadas, contínuas, mediadas e conscientes são essenciais para formação do aluno leitor.

Dessa forma, a ideia defendida neste estudo é a da literatura como forma de expressão artística que propõe uma aproximação de experiências entre o mundo real e a ficção. Isso significa que a força da literatura está justamente nestas duas dimensões em que o homem

vive: a polaridade entre a realidade e a imaginação. Nesse contexto, o letramento literário se apresenta como uma das possibilidades para se apreender conhecimentos, quando é oferecido ao sujeito como alternativa para crescimento pessoal e intelectual, pois, ao embrenhar-se na literatura, este é capaz de compreender melhor o mundo, mesmo que esse processo aconteça de maneira sutil ou imperceptível inicialmente. Ele consegue enxergar na realidade coisas que viu na ficção, e, assim, há um alargamento na maneira como percebe tudo que o rodeia. Essa concepção se assegura na ideia de que a literatura é capaz de humanizar (CANDIDO, 2004), desviar as pessoas do caos e ampliar horizontes.

Antonio Candido (2004, p. 180), ao discutir literatura e sociedade, destaca que entende a humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

O autor refere-se à literatura como direito, privilégio universal extensivo a todas as pessoas e um bem intelectual que não pode ser negado a ninguém. É uma necessidade e, portanto, um direito de todas as pessoas. É expressão da cultura com potencial para envolver e que pode promover o enriquecimento dos excluídos através do processo de estudo literário. Assegurar o acesso à literatura é reconhecê-la como necessidade que se configura como elemento fundamental que constitui a vida como princípio libertador, tanto com a realidade externa, quanto com a interna. Ela é essencial para a formação humana mergulhada na complexidade do mundo moderno, como afirma Zilberman (2008, p. 24):

A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela. Em certo sentido, a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias.

O escritor se expressa através da literatura, de diversas formas, revela questões impregnadas de situações sociais que estão em discussão e que representam o contexto no qual está envolvido. Dessa forma, o texto representa o que está ali posto, mas carrega as subjetividades do coletivo, mesmo que não tenha a intenção retratá-las.

Nesse viés, faz-se necessária a provocação de discussões sobre a importância do letramento literário na escola como uma ação efetiva para formar alunos leitores. Entendemos, assim, os letramentos literários, na perspectiva de Souza e Cosson (2011, p. 103), como “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de

palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”. É uma experiência diferenciada que pode contribuir para que nos tornemos mais atuantes em nossas vidas, além de nos dar uma oportunidade de domínio e imersão no mundo das letras. Souza e Cosson (2011, p. 106) enfatizam com propriedade que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola “é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”.

Neste estudo, a leitura é abordada como uma prática educativa problematizadora, que se baseia na criatividade, possibilitando a reflexão e a ação crítica sobre a realidade comprometidas com o protagonismo do aluno e a transformação social. O ato de ler extrapola o espaço escolar, pois através da leitura o sujeito reflete, critica e constrói conhecimentos novos que o levam a interferir na sua realidade, como prática transformadora.

Nesse sentido, buscamos investigar como está sendo abordado o letramento literário e se os gêneros da literatura marginal periférica e do contexto periférico local aparecem nas práticas educativas dos docentes na modalidade EJA, procurando situar ações significativas pensadas com a coletividade como uma forma de fortalecer e assegurar a necessidade, o desejo e o domínio do uso social da leitura. Em outras palavras, segundo Cosson (2018a, p. 12), buscar formar “uma comunidade de leitores que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo”. Trata-se de ampliar a comunicação entre a escola e o que gira em seu entorno, num processo de produção de sentido para além da mera leitura proposta. A essa percepção soma-se também a importância da valorização de produções locais com o intuito de propor o reconhecimento e a inserção na cultura, buscando dialogar e incluir questões que devem ser abordadas, e, especificamente, partilhar a realidade dos alunos.

Cosson (2018a, p. 17) afirma que esse é um letramento que se diferencia dos demais, porque a literatura pode “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Além disso, garante um lugar singular no universo da linguagem, pois permite ao indivíduo a imersão em outras experiências, sejam emocionais, intelectuais, existenciais. Deixa de ser uma ação qualquer no sentido da leitura pela leitura para ser um processo de mudança marcado pela experiência intensa de percepção na construção de entendimento do mundo de maneira autônoma. É ver para além da aparência, é transformar a informação em algo imerso de sentido. As produções são vistas como enunciações que aproximam os sujeitos de seu espaço, alargando possibilidades para a visibilidade de conhecimentos anteriormente emudecidos por propostas

conservadoras. Isso significa a presença da interseção das manifestações no espaço escolar, o aumento da comunicação entre os grupos, antes silenciados.

### **3.2.2 O professor como mediador do letramento literário**

Ao lançarmos um olhar sobre o trabalho do professor, indagamos sobre os aspectos de nossa realidade que abrangem a organização das ações pedagógicas. Reconhecemos que a dinâmica da sala de aula é complexa, pois é um espaço com desafios atravessados por relações de força e poder que envolvem esse processo.

No atual contexto, o professor assume a função de articular práticas que transcendam a mera decodificação e acúmulo de informações, constituindo-se como mediador que contribui para a formação de cidadãos. Com isso acreditamos no educador capaz de organizar a ação educativa; no aluno como cidadão participante; na escola com um currículo caracterizado pelas diversas culturas; e na sala de aula como espaço de construções. Segundo Freire (1999, p. 43), “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática”. Isso envolve um movimento dinâmico de reflexão-ação-reflexão através do exercício de repensar metodologias, práticas e concepções de ensino. Essa ação de voltar para si deve constituir-se como caminho para o aperfeiçoamento de sua prática educativa. Nessa direção, a reflexão surge a partir da curiosidade sobre a atuação docente, a qual no primeiro momento acontece de forma ingênua. No entanto, com a ação constante, evolui para a crítica como um exercício que favorece a melhoria do processo formativo.

Questões atuais sobre educação e profissão docente são tratadas por Tardif (2012) ao afirmar que os saberes docentes são conhecimentos sociais, uma vez que são compartilhados com a coletividade, mas sua existência depende dos professores como atores individuais empenhados numa ação pedagógica. O autor completa: “Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2012, p. 39). Dessa forma, o saber não é oriundo apenas da formação inicial, mas abrange o resultado de toda uma complexidade que envolve experiências pessoais, formação continuada e relações com outros professores e alunos.

O professor precisa superar algumas práticas que não mais se ajustam ao contexto e procurar refletir sobre os fundamentos da sua ação. Para isso, torna-se fundamental buscar novas atualizações e pensar de forma crítica em sua ação pedagógica. O fato de o professor, como profissional, superar a tradição de mero executor de tarefas curriculares planejadas por

outros exige muito mais que uma titulação e aprovação em concurso. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 23), é necessário:

Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitude que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

Essa situação torna-se desafiante, uma vez que exige uma atitude de contínua busca de conhecimentos e enfrentamentos na vida profissional. De posse desses saberes, os docentes também refletem e fazem análises críticas junto aos seus pares sobre suas práticas educativas, expõem suas percepções, olham para seus contextos e organizam inovações pedagógicas.

Esta pesquisa é compreendida como um caminho para examinar a prática de forma crítica e sistemática. Dessa forma, ambicionamos que o letramento literário com ênfase na literatura marginal periférica consolide-se como uma prática central de referência na escola a partir da organização de propostas educativas. A ideia é que a ação de ensinar seja pensada, organizada e planejada através da elaboração de estratégias coletivas, coesas e articuladas. As atividades a serem construídas com os colaboradores devem romper práticas engessadas, bem como reunir discussões, conhecimentos e decisões, num movimento entre professores e alunos para a superação dos problemas referentes à leitura.

Pensar num processo de reflexão e nos diversos obstáculos a serem problematizados não significa acreditar que as ações surtirão efeito mágico para resolução dos problemas no campo educacional; entretanto, permitirá a análise sobre um conjunto de fatores que configuram a complexidade da educação. Contudo, sabemos que mudança alguma pode ocorrer na prática pedagógica sem que os docentes se apropriem da responsabilidade pelo seu saber fazer que dê sentido ao seu trabalho e pelos direcionamentos da sua profissionalidade, cuja dimensão é centrada na busca de conhecimento contínuo, saberes, técnicas, construção de ferramentas e competências necessárias à atividade profissional.

Aprender exige tempo. A evolução da apropriação do conhecimento não acontece sempre de forma imediata. Seria ingenuidade acreditar que o desenvolvimento de projetos ou atividades planejadas resolveria os obstáculos no dia seguinte. A ideia é persistir passo a passo na busca de condições para que a escola funcione como espaço legítimo de aprendizagem no qual o letramento literário possa ser entendido não como prática instrumental, mas como uma experiência.

Em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, o educador espanhol Jorge Larrosa Bondía amplia o sentido e o significado da palavra *experiência*, aplicada à leitura do texto literário como algo que nos invade e nos transforma, um processo de conhecimento que permite ao indivíduo ampliar o pensamento e a reflexão, provocados pelo ato de ler. Em Bondía (2002, p. 25), “experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. É o que nos acontece quando permitimos que algo nos toque de alguma maneira. E, assim, somos atravessados e tomamos para nós o sentido de algo que nos modifica.

### 3.3 NOÇÃO DE CULTURA

A cultura é considerada o “argumento adequado para acabar com naturalizações” sobre como se organiza a sociedade (CUCHE, 1999, p. 10). É uma palavra rica em acepções e descrições, em virtude da amplitude de elementos em torno do seu significado. Não se tem a pretensão de tentar reunir uma variedade de definições a que esse termo tem sido submetido ao longo da história em cada uma das áreas de conhecimento que lhe dedicam atenção e esforços ao estudo e à sistematização. A intenção aqui é situar de forma sintética uma noção que possa fundamentar as ideias que esta pesquisa se propõe a seguir.

Diante da variedade de conceitos encontrados, optamos, como referência nesta pesquisa, por algumas concepções que embasam o entendimento aqui exposto: a) conjunto de ideias e modos de vida de um grupo: costumes, festas, tradições, histórias, etc.; b) produções de arte e criatividade intelectual; c) práticas de significações e subjetividades.

A primeira concepção se refere ao conjunto de ideias e tradições, às experiências pessoais, coletivas, comunitárias e aos hábitos do cotidiano da vida produzidos por grupos sociais. Nas palavras de Bosi (2001, p. 16), “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social.” Destacam-se modos de ser, símbolos, comportamentos, manifestações populares, cultos, tradições tanto materiais quanto imateriais que influenciam a estrutura social peculiar de cada grupo.

A segunda concepção está centrada nas produções de arte e na criatividade intelectual. É vista como a criação intelectual e material de uma pessoa, que envolve percepção e sensibilidade acerca do mundo real ou ideal através de recursos linguísticos, plásticos, sonoros, etc. que nos permitem ver além dos limites, impor resistências e criar novas

realidades. Nas palavras de Freire (1963, p. 17), “cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancioneiro popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana”. A ideia é problematizar a realidade a fim de aproximar os alunos do processo de conscientização a partir da potência de sua atividade produtiva.

E a última concepção, vinculada às condições da história atual, permitem-nos acreditar que outra cena se contrapõe às representações já determinadas na tradição literária: a presença de autores oriundos de periferias, que falam por si e de sua realidade. Pode ser entendida aqui como práticas de significações, refere-se ao conjunto de significados construídos a partir de experiências que possibilitam aos sujeitos sua própria representação. Segundo Botelho (2001, p. 74) “a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas”. A cultura ganha um sentido como processo de significação nas discussões pós-críticas fundamentadas pelo poder e pela ideologia. Dessa maneira, trazer essas discussões para a contemporaneidade não expressa o fim de uma história, e sim o início de um novo capítulo, caracterizado pela construção de uma narrativa que busca justiça e liberdade. Não significa romper com o passado, mas uma possibilidade de problematizar o contexto atual diante do medo da permanência ou insistência de um contexto colonial no presente.

Outro aspecto também é a dicotomia entre cultura erudita e cultura popular presente ao longo da história dentro do conjunto maior. Cada uma é marcada pelas características ímpares e pelos elementos capazes de propor às pessoas a experimentação de emoções distintas. A primeira é tratada por muitos como cultura livresca, ligada às classes com alto poder aquisitivo e apresentada nos círculos acadêmicos como uma forma de manifestação superior, que afasta para as margens a pluralidade de expressões do povo. Como afirma Bosi (2001, p. 326), a cultura erudita é aquela que se desenvolve, principalmente, nas classes mais altas e em outros segmentos “mais protegidos da classe média: ela cresce com o sistema escolar”. Esse termo está associado às expressões artísticas pertencentes a uma camada da sociedade com padrões financeiros elevados: as elites. E é essa estratificação mínima da sociedade que na maioria das vezes impõe as relações entre os grupos de pessoas que ocupam os diferentes lugares na estrutura social. É necessária uma compreensão da dominação a que somos submetidos nos vários espaços.

A cultura popular é vista como um agrupamento de elementos que envolve aquele que produz juntamente com a ordem coletiva, como resultado da interação com o meio em que

vive. Ela é caracterizada por manifestações artísticas espontâneas a partir de elaborações diversas que se reinventam o tempo inteiro. Como assevera Stuart Hall (2003, p. 254):

[...] Há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confiar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas e perdidas.

Para Cuche (1999, p. 150), “é talvez mais correto considerar a cultura popular como um conjunto de ‘maneiras de viver com’ esta dominação ou, mais ainda, como um modo de resistência sistemática à dominação”. É preciso, assim, refletir sobre o conceito de cultura popular para pensar sobre ela como território de lutas e conflitos entre interesses antagônicos, caracterizando como popular a produção cultural que se configura como princípio crítico diante do projeto hegemônico, afrontando as forças mais poderosas. A escola se legitima quando produz o encontro e reencontro do popular e do erudito, espécie de intersecção da experiência cultural. Ouvir, recitar, tocar, cantar, encantar é um conjunto de ações que devem estar entrelaçadas aos diversos tipos de conhecimentos, saberes e fazeres apresentados para a formação de alunos.

É importante não apenas trazer para dentro da escola, como também buscar alicerçar um espaço significativo para as diversas culturas. E nesse contexto somos desafiados a entender o lugar da literatura de contexto periférico e local na escola de hoje como um fenômeno da cultura capaz de promover experiências com produções que despertem sentimentos de afetividade nas pessoas e enriqueçam suas vivências. E isso pode contribuir para o alargamento de visões, dando mais liberdade de escolha, de ação e participação aos alunos. Nosso desafio é reconhecer, diversificar e fazer circular as diversas experiências culturais.

O intuito, ao pensar sobre essa discussão, é movimentar a escola, é transformar conhecimento em ação e mostrar que as classes populares sempre produziram arte e literatura. A intenção é problematizar e ocupar os espaços para a afirmação dos direitos adquiridos permitindo ao aluno compreender que o contexto que se desenvolve na sua realidade social é importante para o seu processo de formação, cultivando a ideia de cuidar daquilo que nasce do chão, do lugar onde brotam as raízes.

### 3.4 LITERATURA MARGINAL PERIFÉRICA

Os termos *marginal* e *periférico* abrangem diversos usos que precisam ser esclarecidos, com a intenção de localizar as significações desta pesquisa, lembrando que novos entendimentos criam novas possibilidades. Num sentido amplo, segundo o *Dicionário Michaellis*, *periferia* significa uma região afastada do centro urbano, com pouca estrutura e serviços, onde mora a população de baixa renda. De maneira usual, é conceituado pelo senso comum como um lugar longe, distante espacialmente de algum ponto central, associado a elementos como pobreza, violência e falta de infraestrutura. Nas palavras de Gonçalves (2016, p. 127):

[...] comunidades que se localizam geralmente ao redor do centro geográfico. Todavia, ainda que seja possível encontrar periferias nos centros das cidades ou próximas a bairros considerados nobres, sua identificação dá-se pela ausência de uma estrutura urbana qualificada e pelo deficitário fornecimento de aspectos básicos para a garantia plena de direitos daqueles que nela vivem.

Resume-se como lugar de ausências de recursos básicos, como moradia, segurança, educação e saúde, serviços esses que deveriam ser garantidos pelo Estado como essenciais à vida de todos. Essa negação resulta numa concepção social estereotipada de rejeição, exclusão e marginalidade sobre os moradores desses lugares, que têm seus direitos e posses limitados.

Já a palavra *marginal*, no senso comum, refere-se ao indivíduo relegado a uma situação social inferiorizada, associado à violência, excluído para os contornos sociais. Na arte, esse termo é o que se diferencia do cânone, é a produção do novo adversa às normas e aos modelos estéticos. Na literatura está relacionado a escritores que ocupam a margem do circuito editorial, à subversão do poder acadêmico e linguístico e à representação das classes desfavorecidas.

A primeira vez que se registrou o uso do termo *literatura marginal* foi na década de 1970, durante o período de Ditadura Militar, regime político marcado pela extrema repressão do Estado contra o povo. Nesse período, surgiram movimentos artístico-culturais como maneira de insubordinação e resistência à tirania do poder. É nesse contexto de opressão e censura que surge essa literatura, como um movimento de resistência e de contracultura, com escritores que buscavam a livre expressão, os quais transcreviam seus poemas em folhas mimeografadas e distribuíam em locais que concentravam um número significativo de pessoas, como cinemas, bares, pequenos mercados, entre outros.

Esse movimento ficou conhecido como a Poesia Marginal ou a Geração do Mimeógrafo, representada pelos poetas Ana Cristina César, Cacaso, Paulo Leminski, Francisco Alvim, Chacal e outros nomes, oriundos ou residentes na cidade do Rio de Janeiro, em sua maioria de classes média e alta. Essa foi a estratégia usada pelos artistas que tiveram

suas produções fora da área editorial para continuar divulgando suas ideias e pensamentos. Hollanda (2007, p. 10) procurou dar visibilidade a esse grupo com a publicação da coletânea *26 poetas hoje*:

[...] há uma poesia que desce agora da torre do prestígio literário e aparece com uma atuação que, restabelecendo o elo entre poesia e vida, restabelece o nexo entre poesia e público. Dentro da precariedade de seu alcance, esta poesia chega na rua, opondo-se à política cultural que sempre dificultou o acesso do público ao livro de literatura e ao sistema editorial que barra a veiculação de manifestações não legitimadas pela crítica oficial.

Assim, afirmamos que a expressão marginal dos anos 1970 associa-se a obras feitas e publicadas fora do mercado editorial, sendo divulgadas e vendidas pelos próprios autores, proporcionando ao leitor uma aproximação com a literatura.

Anos mais tarde, no final da década de 1990, aparece novamente na literatura brasileira a nomenclatura *marginal* para representar artistas, agora oriundos da própria periferia, principalmente a de São Paulo, tendo como temática a violência, a injustiça e outros problemas sociais. Em 2000, Ferréz (em fala no dia 20/07/2004 *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 15) usou a denominação *literatura marginal* no romance *Capão pecado* (2000) para falar sobre o cotidiano nas periferias:

Quando eu lancei o Capão Pecado me perguntavam de qual movimento eu era, se eu era do modernismo, de vanguarda... e eu não era nada, só era do hip hop. Nessa época eu fui conhecendo reportagens sobre o João Antônio e o Plínio Marcos e conheci o termo marginal. Eu pensei que era adequado ao que eu fazia porque eu era da literatura que fica à margem do rio e sempre me chamaram de marginal. Os outros escritores, pra (sic) mim, eram boyzinhos e eu passei a falar que era 'literatura marginal'.

Ferréz, nome artístico de Reginaldo Ferreira da Silva, resultado da junção do nome de Virgulino Ferreira da Silva, Lampião, do qual extraiu o *Ferre*, e do quilombola Zumbi dos Palmares, do qual extraiu o *Z*. Escritor, poeta, rapper e empreendedor, ficou conhecido na literatura marginal por retratar em suas produções literárias a realidade e as experiências vividas nas periferias. Nascimento (2006, p. 1) considera a publicação das edições da revista de literatura marginal *Caros Amigos/Literatura Marginal: a cultura da periferia*, criada e editada por Ferréz, publicada em 2001, 2002 e 2004, como o marco da disseminação dessa expressão. Foi a partir dessas publicações que o termo *literatura marginal* surgiu no cenário contemporâneo, proporcionando a organização e efetivação de um movimento coletivo e específico daquele lugar.

É o surgimento de um movimento literário que dá visibilidade ao escritor que escreve sobre o próprio lugar, passando de mero espectador para criador. Nascimento (2006, p. 11), doutora na área dos movimentos culturais da periferia, traz a seguinte definição:

O termo literatura marginal tem três significados, o primeiro se refere à produção dos autores que estariam à margem do corredor oficial das divulgações de obras literárias. O segundo significado está associado aos textos com um tipo de escrita que recusaria a linguagem institucionalizada ou os valores literários de uma época. Entretanto, o terceiro significado encontra-se ligado ao projeto intelectual do escritor e releo o contexto de grupos oprimidos, buscando retratá-los nos textos.

Dessa maneira, pessoas de outros contextos ou de fora não precisam mais falar pela periferia, pois seus moradores fazem ressoar sua própria voz. É importante dizer que não é a primeira vez que escritores pertencentes às classes populares fazem esse tipo de produção, porém a singularidade é que agora é uma coletividade específica de autores que expressam sobre seus cotidianos e ganham notoriedade a partir de coletivos sociais.

E mais, além de citar essas revistas como marco, Nascimento (2006, p. 3) considera os saraus e grupos da periferia como relevantes para a ampliação e consolidação desse fenômeno: Cooperifa (Sérgio Vaz, São Paulo, 2001), 1DaSul (Férrez, Rio de Janeiro, 1999) e o Projeto Cultural Literatura no Brasil (Sacolinha, 2002).

O Sarau da Cooperifa tem um papel importante nesse processo: fundado em 2001 pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão, em São Paulo, dá origem a uma estrutura de funcionamento de saraus que serviu de modelo para criação em outros lugares. Tornou-se também um potente espaço que incentiva o contato do povo com a literatura e com os livros. A partir de então, os saraus foram reconhecidos como um movimento cultural de expressão e resistência na periferia.

Sérgio Vaz é poeta, escritor, agitador cultural, idealizador, organizador e produtor de diversos projetos nos quais ele atua como convidado para falar sobre a Cooperifa e os saraus, como autor para declamar e como apresentador dessas ações culturais. Ele emprega a expressão *literatura periférica* para caracterizar suas produções. E ao ser questionado sobre o que é esse fenômeno, ele responde com outra pergunta: “- O que é literatura grega? Ora, feito pelos gregos. Então, LP é feita por pessoas que moram na periferia, simples assim” (Vaz, 2013). Escritores que são moradores da periferia trouxeram para o campo artístico temas fidedignos da sua realidade e de seus personagens que denunciam as injustiças sociais.

Na Bahia, Nelson Maca prefere usar a designação *literatura divergente* para caracterizar produções desviantes do cânone: “Divergir, nesse sentido, é combater a literatura única, falar o que as pessoas não querem ouvir. Literatura divergente precisa de conflito e está

sempre impactando e se renovando” (MACA, 2020). São produções que falam de si e de assuntos do entorno de seus produtores, como racismo, violência, entre outros. Nelson Maca é poeta, ativista cultural, professor de Literatura Brasileira na Universidade Católica de Salvador (UCSal), na Bahia, e fundador do Sarau Bem Black, no Sankofa African Bar, Pelourinho. Ele é o precursor da nova safra de saraus em Salvador.

Não há um termo único para nomear essa literatura produzida por pessoas moradoras das periferias e que, em sua maioria, escrevem sobre temas relacionados ao cotidiano social de suas comunidades, podendo ser classificadas como marginal, periférica ou ainda divergente.

Além das nomenclaturas mencionadas, encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 492), documento de referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, a expressão *literatura periférico-marginal*:

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, *literatura periférico-marginal*, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; (grifo nosso).

Esse documento define em suas orientações a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta a diversidade cultural como essencial para a construção curricular, o que significa dizer que todos os tipos de manifestações devem ser contemplados e são equivalentes em importância e valor.

Portanto, são várias as formas e explicações que determinam as nomeações para essa literatura. Observamos que alguns escritores se apropriam dos termos *marginal* ou *periférico* para classificar suas produções literárias, mas outros optam por designação diferente a fim de marcar os recortes feitos. Aqui não discutiremos qual o termo mais adequado para designar este fenômeno, pois o mais relevante é que cada uma dessas nomeações (*literatura periférica*, *literatura marginal*, *literatura divergente*, *literatura da quebrada* ou *de favela*, etc.) mobiliza e reúne autores e produções diversas que defendem sua especificidade e seu pertencimento. Segundo Nascimento (2019, p. 20):

São diferentes categorias em disputa, por vezes tomadas como sinônimos, ora dotadas de uma variedade de significados, obras e autores a eles associados, mas que revelam um esforço de refletir sobre o fenômeno em curso que aparece como grande novidade dos últimos tempos: a produção literária com a marca da periferia.

Assim, escritores defendem suas convicções fortalecendo o significado do objeto simbólico pelo qual lutam, e isso se materializa em formas de resistências. Portanto, nesta pesquisa entendemos que há produções literárias de pessoas que residem em Jacobina e região que abordam sobre contextos desfavorecidos, sejam eles de cunho social, econômico ou político. Essas pessoas são estudantes, professores, escritores, que tratam de temas diversos, como violência, pobreza, questões raciais, machismo e outros problemas articulados aos modos de ser e de viver em periferias. Usamos também o termo *local* para falar e divulgar a produção dos autores mais próximos, oriundos da nossa cidade ou região, e assim sensibilizar os alunos para valorizar a própria cultura, tornando-os também produtores.

Assim, literatura marginal periférica pode ser aqui caracterizada como um movimento que reúne os diferentes coletivos através da criação estética e de estratégias que revelam marcas territoriais, dando visibilidade à diversidade. Nesta pesquisa, é uma forma de pensar a escola como um espaço que ofereça aos alunos uma literatura na qual eles se reconheçam e possam se ver representados. Assim, defendemos esse conceito como um lugar simbólico oposto às forças dominantes, pois se entende que esse termo não se limita apenas a questões espaciais e físicas ou problemas sociais: extrapola esses cercos e procura alcançar a dimensão humana com o intuito de valorizar o que essas pessoas fazem e qual o conhecimento produzido no lugar onde vivem.

Santos (2006, p. 13) afirma que “território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”. Nesse sentido, território constitui-se como um lugar em que se entrelaçam e se revelam todas as manifestações, materiais ou imateriais, da existência do homem. E, nessa perspectiva, é imprescindível um trabalho educativo que conduza o processo de letramento literário a partir da compreensão da periferia como território de afirmação, de resistência e existência, discutindo as ações, os atores sociais, as produções da vida, do lugar, “do chão”, das identidades; é aquilo próximo do aluno como um lugar de talento, que precisa estar presente dentro das escolas através da mobilização de autores, dando visibilidade ao potencial de subjetividades.

As condições da história atual nos permitem acreditar que outra realidade é possível, ao mostrar que a cultura do nosso lugar produz conhecimento, com destaque para o protagonismo dos escritores. A periferia, como matriz da vida social da contradição que as pessoas vivem, fundamenta-se numa realidade que luta por sua afirmação através da força do fazer em busca de uma explicação sobre a arte.

Portanto, pensar na presença da literatura de contexto periférico é uma das propostas deste estudo, ao trazer as expressões artísticas para dentro da escola. A ideia é desconstruir a noção de espaço de origem dos alunos como lugar inclinado à pobreza, à marginalidade e à violência. Por isso, é importante o reconhecimento dentro da escola das diversas manifestações de cultura como novas formas de interpretar e pensar o mundo a partir de nós mesmos, ampliando a busca do conhecimento a partir de expressões literárias contemporâneas presentes, vivas e próximas.

### 3.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Buscamos abordar uma breve visão sobre o contexto educacional, os desafios e as perspectivas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa dinâmica entre Estado, fatores políticos, econômicos e sociais entrelaçados com o papel das políticas públicas. Trata-se de compreender a (re)significação nesse contexto como possibilidade de reconstruir práticas pedagógicas que atendam à realidade, com vistas a reduzir as desigualdades sociais, promover o acesso à educação, valorizar a cultura e a diversidade.

A EJA foi criada com o objetivo de garantir igualdade de acesso, permanência na escola e ensino de qualidade aos jovens e adultos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, Capítulo II, Seção V (BRASIL, 1996, p. 31):

Art. 37. 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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Trata-se de uma modalidade da Educação Básica referenciada como direito, que é destinada a atender um público que não teve a garantia à educação durante a infância e/ou adolescência, a fim de concluir os estudos na idade regular, seja pela falta de vagas, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, seja por outros motivos.

A Constituição (BRASIL, 1988) declara que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Art. 205). Portanto, é no final dos anos 1980 que a EJA se consolida legalmente no Brasil. Todavia, a materialização de uma lei não é garantia dos direitos dos alunos, pois obedecer à lei e fazê-la ser cumprida demanda uma série de esforços que precisam vir de diferentes setores para que se efetive de forma aceitável o que se quer estabelecer: dos professores, que

ainda terão de continuar a lutar mais pela formação continuada e valorização de salários; dos governos municipais e estaduais, que têm de reelaborar seus planejamentos e tentar direcionar mais investimentos e centralidade à modalidade; e do governo federal, que precisa repensar sua participação no financiamento escolar, que amargura recursos e investimentos cada vez menores.

Compreende-se que a palavra *direito* que constitui essa definição exige do governo e dos envolvidos a garantia de uma escola de qualidade, a abertura de novas oportunidades e possibilidades, com a esperança de contemplar essas necessidades com uma face pedagógica dinâmica, política e socialmente humanitária, fundamentada nos avanços das ciências e das tecnologias.

Para a efetivação da EJA como uma modalidade educativa com garantia do direito à educação, faz-se necessário também desconstruir a compreensão compensatória, justificada a partir da ideia de recuperação de um período de estudos perdido no passado e que o tempo adequado para aprender é a infância e a adolescência. Na perspectiva aqui pensada, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, na qual professores e alunos estabeleçam uma relação mais dinâmica, dando concretude e sentido à juventude e à vida adulta, que são também tempos de aprendizagens, independentemente do limite de idade. Segundo Freire (1999, p. 28):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Pensar certo, portanto, é reconhecer que o ato de ensinar envolve estudar, conhecer mais, ter novas dúvidas e novas ideias. É compreender que não dominamos tudo, mas que sempre aprendemos mais. E isso permite ampliar o entendimento sobre a realidade e sobre o mundo, promovendo a substituição da ingenuidade pela criticidade.

A EJA se apega, como ponto de partida, à realidade cultural dos sujeitos, suas histórias e suas experiências de leitura e escrita. E, a partir de suas necessidades, são definidas novas situações que contribuem para a superação de uma visão superficial e o alcance do domínio mais reflexivo e crítico, em que esses sujeitos transferem o que aprenderam na escola para novos contextos. Assim, o professor assume um papel importante de significação numa

dimensão discursiva e dialógica de superação de práticas reprodutivas e “bancárias” do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, o trabalho com o letramento literário e a literatura marginal periférica nas turmas de EJA ganha relevância enquanto produção de respostas para popularizar as discussões e criações sobre a intelectualidade periférica no chão da escola, motivando a relação entre o conhecimento e a vida do aluno. Compartilhar experiências e articular ações no contexto escolar dessa produção contemporânea produzida sugere que é possível ocupar um lugar na centralidade das discussões, em vez de ter sempre que se referir aos outros.

Outrossim, emerge a necessidade de uma reflexão sobre a diversidade sociocultural a partir do sistema escolar tradicional, que nega a tradição e os valores da cultura do povo, alvo de uma contínua história de exclusão. Tratar dessa questão requer pensar o modelo de escola que muitas vezes prioriza o ensino de literatura e leitura como pretexto para estudar gramática, períodos literários e biografias de autores clássicos. Com isso, chamamos a atenção para o momento de outros autores serem inseridos no movimento literário através do desenvolvimento da experiência da leitura, com o intuito de ampliar práticas limitadas ao cânone para produções artísticas protagonizadas por pessoas que vivenciam situações em contextos desfavorecidos. Essa ideia potencializa a projeção das diversas culturas como resultado de diálogo com alunos e escritores que merecem destaque por também serem produtores.

Mas, afinal, quem são esses alunos? São pessoas jovens, adultas e idosas, mulheres e homens trabalhadores da zona urbana ou rural que batalham por melhorias na qualidade de vida, que carregam experiências alegres e tristes e visualizam a escola como um espaço que possa assegurar-lhes parte de suas perspectivas que foram interrompidas. São pessoas que residem em locais populares, alguns trabalhadores assalariados ou com rendas informais e muitos outros à procura de emprego. Segundo Arroyo (2011, p. 30):

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social.

Os alunos de EJA apresentam socialmente características relativamente semelhantes: marginalizados pela escolarização em tempo regular, em sua maioria trabalhadores que aspiram conquistar melhores empregos, salários e ascensão social. Por outro lado, reúnem aspectos culturais diversificados, agrupando pessoas que se diferenciam entre si quanto às

origens, à faixa etária, ao tempo escolar, ao trabalho, entre outros. A soma dessa heterogeneidade de experiências e significações permite uma diversidade de saberes e descobertas que enriquece as turmas de EJA, validando um processo educativo que acontece quando o ensino resulta em recriar e repensar o apreendido pelo educando, ampliando a curiosidade.

Essas pessoas carregam e dominam conhecimentos e habilidades aprendidas de maneira informal através de experiências de vida nos diversos ambientes de convivência. Albuquerque (2010, p. 28) aponta dois cuidados fundamentais:

[...] assegurar que os aprendizes possam usar com autonomia a notação escrita, empregando o sistema alfabético com um mínimo de desenvoltura no manejo das relações som-grafia.

Por outro lado, devemos perseguir cada vez mais um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Não basta ler e produzir textos variados, nas salas de EJA. É importante que, ao fazê-lo, ampliemos o rol de estratégias de leitura e conhecimentos letrados de nossos alunos, seu domínio das propriedades de gêneros textuais com que se familiarizam, no dia a dia da sala de aula de modo a poder também produzi-los por escrito.

Os professores dessa modalidade de ensino devem valorizar esses saberes, reconhecendo sua essência e diversidade cultural e propiciando um território escolar comprometido com a realidade, a necessidade, o interesse, a expectativa e a autonomia dos alunos, estabelecendo uma relação entre senso comum e ciência. Investir na formação de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de transferir sua leitura de mundo para a leitura da palavra, e vice-versa, e agir diante de tudo que os cerca.

Sob essa perspectiva, considera-se a importância da função da escola de contribuir na formação de valores dos sujeitos estudantes, que pensam sobre sua identidade social através da discussão com o outro: cabe à escola, portanto, buscar desenvolver uma amplitude de competências básicas (ler, compreender, explicar, aplicar e tantas outras). Constata-se, de maneira geral, que é fundamental pensar sobre as proposições e concepções de ensino que orientam as práticas de ensino e aprendizagem da EJA, buscando sua essência e importância para a concretização de uma sociedade mais justa, que deve ser garantida a todos, especificamente àqueles cidadãos que, por diversos fatores, ora marginalizados, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola ou, ainda, foram obrigados a abandoná-la.

Desse modo, a contribuição do ensino para a construção de uma sociedade participativa e crítica requer um processo alinhado ao compromisso com a leitura, a produção de textos e as práticas de letramento a partir do uso da língua como instrumento de inserção social.

A literatura marginal periférica trata predominantemente de uma produção oriunda de classes populares, que retrata suas visões de mundo, mazelas, desigualdades, injustiças e outros problemas sociais. Portanto, considerando-se que a EJA se caracteriza por agregar um público diverso, entende-se que discutir essa literatura como estratégia de formação leitora pode se constituir em um modo de potencializar uma prática socialmente relevante, o que inclui o resgate da relação da leitura com a vida e a realidade. Trata-se de ressignificar esse lugar na escola ao inserir uma outra rota literária que não seja a canônica, marcando o fim de um discurso linear, o que favorece o fomento do respeito à diversidade. A ideia é fazer ecoar a voz e ocupar espaços com produções que não são acolhidas e autorizadas pela história literária na sala de aula. São novas formas de significar as produções, o mundo e as relações que nele se estabelecem, contribuindo para a formação de leitores e produtores de conhecimentos a partir de uma prática pedagógica libertadora.

## 4 TRAVESSIAS E ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS

*A gente se perde, se acha, se desencontra, se reencontra, se desconhece, se reconhece, se reinventa, se faz, se desfaz, se refaz e também pode se devolver a essência do que já foi um dia, só que com outras nuances.*

(NOGUEIRA, 2020)

Compreender os diversos caminhos, fazer escolhas, selecionar os procedimentos e dispositivos de busca de dados, analisar, triangular e interpretar são etapas do ato de pesquisar que provocam importantes mudanças na experiência acadêmica e profissional do pesquisador. Tomando emprestado as palavras da poeta Jaquinha Nogueira (2020): “a gente se perde, se acha [...], se desfaz, se refaz”. São marcas de um processo rodeado de desafios que exige do pesquisador compromisso, ética, competência e clareza sobre o que pretende investigar. A itinerância metodológica expressa um espaço dialógico de construção e desconstrução, de insistências, alternativas e diálogos. É uma ação que se faz e se refaz ao longo das escolhas, até encontrar o caminho a ser seguido.

Esse percurso está dividido em duas fases: a primeira atravessa um complexo conjunto de princípios fundamentais para a realização deste estudo. Refletimos – sem perder de vista o objeto de pesquisa, o problema encontrado e os objetivos definidos – sobre questões conceituais, abordagem qualitativa, a pesquisa-ação, o lócus da pesquisa, os colaboradores, os dispositivos de análise e a obtenção de dados. Na segunda fase, o compromisso está centrado nas teorias e práticas voltadas para a investigação em ação – a intervenção.

### 4.1 PRIMEIRAS ANDANÇAS

A pesquisa tem como intuito acrescentar contribuições rumo à ampliação do conhecimento, ao entendimento e às necessidades humanas. Para tanto, ela recorre a um conjunto básico de teorias, princípios e pressupostos que conduzem o método científico para a legitimação do estudo, colaborando para a produção de novos saberes. Norteia-se por um conjunto de aspectos fundamentados nos princípios filosóficos (ontológico, epistemológico, axiológico e metodológico), que organizam o processo de construção de conhecimento caracterizado pela complexidade. Denzin e Lincoln (2006, p. 163) explicam:

[...] Um paradigma abrange quatro conceitos: ética (axiologia), epistemologia, ontologia e metodologia. A *ética* questiona: como serei enquanto pessoa moral no mundo? A *epistemologia*: como conheço o mundo? Qual a relação entre o investigador e o conhecido? [...] Cada epistemologia implica uma postura ético-

moral frente ao mundo e ao eu do pesquisador. A *ontologia* levanta questões básicas a respeito da natureza da realidade e da natureza do ser humano no mundo. A *metodologia* concentra-se nos melhores meios para a aquisição do conhecimento sobre o mundo.

Esses princípios envolvem questões que precisam ser entendidas pelo pesquisador num movimento de olhar para si e de perceber o mundo para a compreensão do objeto. Isso porque os caminhos que escolhemos estão implícitos e entrelaçados aos pressupostos filosóficos, fundamentados por epistemologias que dão base à nossa maneira de tomar atitudes na vida, de problematizar a realidade e participar da sociedade.

Para Demo (2012, p. 10), pesquisa é “diálogo inteligente e crítico com a realidade tomando como referência que o sujeito nunca dá conta da realidade e que o objeto é sempre também um objeto-sujeito”. A realidade diz sim ou não ao mundo, ou seja, o imaginário torna-se ideia, e pode ou não existir no mundo real. Na concepção de Gil (2007, p. 71):

[...] pesquisa é definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Definimos pesquisa como um conjunto de atividades planejadas e fundamentadas visando à busca de conhecimentos e soluções para questionamentos e inquietações. De acordo com Minayo (2010, p. 47), a pesquisa constitui:

Uma atitude e uma prática de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. [...] É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino.

A pesquisa tem como ponto de partida uma pergunta, uma inquietação, uma dúvida para a qual se buscam respostas. Pesquisar, por conseguinte, é encontrar resposta para o objeto que se deseja conhecer. Portanto, partimos do pressuposto-base de que é um procedimento sistemático realizado para encontrar respostas para um problema levantado, cuja resolução não foi suficientemente encontrada.

Ou, ainda, como afirma Gatti (2002, p. 9), “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. No caso desta pesquisa, procuramos analisar de que modo o letramento literário com ênfase na literatura marginal periférica pode se constituir como experiência literária na EJA. No entanto, o motivo deste estudo não é apenas de dimensão acadêmica, mas também profissional, que busca por uma qualificação avançada e transformadora. Ressaltamos que não são simples aplicações de teorias, mas, sobretudo,

investigação, produção intelectual e intervenção com a finalidade de contribuir para a solução de desafios específicos em âmbito local.

Nessa rota de discussão, a caracterização do percurso metodológico é fundamental em qualquer atividade de cunho científico. Minayo (2010, p. 44) define metodologia,

a) como a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a ‘criatividade do pesquisador’, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Trata-se da especificação do método, ou seja, a sistematização e os procedimentos instituídos; é o detalhamento minucioso e rigoroso de todas as atividades desenvolvidas e aplicadas no percurso. É uma explicitação sobre tipo de estudo, instrumentos utilizados (diagnóstico, entrevista, questionário, etc.), cronograma, sujeitos, coleta e análise de dados, ou seja, especificação de todas as fases da pesquisa.

Já o método é todo o percurso trilhado para se chegar a um fim; é, portanto, o caminho percorrido para alcançar o objetivo, que é a construção do conhecimento. Nas palavras de Ghedin e Franco (2008, p. 27):

O método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis. Nesse sentido, o método constitui o fundamento de toda e qualquer teoria. Esta resulta de um método que tornou sua elaboração possível. É certo considerar que a mudança de perspectiva metodológica interfere no processo e no resultado da investigação.

Esse, antes do início da pesquisa, não pode ser descrito de forma exaustiva e definitiva. Durante a construção do projeto, há apenas um caminho possível, que poderá ser substituído de acordo com as fronteiras, as negações e as potencialidades enxergadas durante o percurso. Para falar do método da pesquisa, não é suficiente apenas deixar claro quais os dispositivos utilizados. É importante esclarecer o que direcionou as nossas escolhas epistemológicas, decisões e interpretações.

## 4.2 ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa, na visão de Creswell (2014) e de outros autores, a exemplo de Denzin e Lincoln (2006), consiste em ações interpretativas com seus diferentes pressupostos

filosóficos capazes de dar diferentes visibilidades aos contextos. De acordo com Creswell (2014, p. 50):

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva, quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Como os autores, passamos a defender a pesquisa qualitativa como um tipo de abordagem que sugere, de forma singular, a circularidade de informações, a interpretação e a reflexividade situadas num movimento de descrição clara, rica e detalhada dos momentos, significados rotineiros e problemáticos na realidade dos colaboradores. Creswell (2014) também delinea os pressupostos filosóficos do pesquisador com implicações para a sua prática voltando-se para a abordagem qualitativa.

Sobre a questão *ontológica* (dimensão da realidade) e a condução da pesquisa qualitativa, ele afirma que “diferentes pesquisadores adotam diferentes realidades, assim como os indivíduos que estão sendo pesquisados e os leitores de um estudo qualitativo” (CRESWELL, 2014, p. 32). Isso significa que a realidade é vista por meio de diferentes perspectivas. Nesta pesquisa, esta refere-se à natureza do contexto escolar, às características e concepções da realidade e do objeto de estudo. É entendida através da construção de dados, da organização, do estabelecimento de relações, da análise e da teoria, que resultarão na conclusão de como são as coisas e os indivíduos naquele espaço e como se relacionam entre si. Tudo isso conduzido pelo pesquisador, que não conhecerá a realidade na sua totalidade, apenas um aspecto das diversas formas de evidências do tema.

No pressuposto *axiológico* (dimensão dos valores), “os pesquisadores permitem que seus valores sejam conhecidos em um estudo” (CRESWELL, 2014, p. 33). São os valores sociais e éticos, conhecidos a partir da revelação de um movimento de introspecção sobre seu eu, seu lugar, seus interesses e preocupações. Os referenciais são as concepções do ser e do real, que têm como centralidade os valores que moldam a narrativa conforme a interpretação, que é feita junto com os colaboradores. Neste estudo, esses valores aparecem com a intenção de revelar como o modo de pensar dominante oculta nosso objeto de estudo e não nos deixa enxergá-lo como deveríamos, pois o vemos por meio dessa ideologia. Portanto, advém daí a importância de pensarmos a contribuição do letramento literário na EJA articulada à produção

literária de contextos periféricos, com toda a sua diversidade, na luta contra os processos de exclusão e marginalização.

Sobre o pressuposto *epistemológico* (dimensão do conhecimento), o pesquisador vai até o local para conduzir a pesquisa, o que favorece uma aproximação e o detalhamento com nível de riqueza da realidade articulada com a teoria do conhecimento. São fundamentos que norteiam a produção de conhecimento, que inclui os referenciais em diálogos para subsidiar a pesquisa. Um outro ponto fundamental é “que o saber é conhecido por meio de experiências subjetivas das pessoas” (CRESWELL, 2014, p. 33).

O último pressuposto refere-se aos procedimentos da pesquisa qualitativa, ou a sua *metodologia* (dimensão do processo de pesquisa), quando “o pesquisador trabalha com particularidades (detalhes) antes das generalizações, descreve em detalhes o contexto do estudo e continuamente revisa questões da experiência no campo” (p. 33). Nesta pesquisa são os procedimentos, estratégias e maneiras de abordar os problemas e o objeto de estudo.

Considerando a dimensão multifacetada da pesquisa, entende-se que sensibilidade, subjetividade e vivência são elementos importantes para a compreensão do que os participantes estão dizendo, numa tentativa de problematizar uma situação inquietante e transformá-la em algo claro, desvelar e fazer ver a partir do local que constitui a totalidade, buscando apresentar uma compreensão minuciosa e profunda do fenômeno em questão. Dessa forma, a abordagem qualitativa é coerente com este processo de investigação, uma vez que a intenção é compreender melhor o assunto que está próximo. E, também, apresenta coerência com os fundamentos que dão bases teóricas a crenças, visões do eu e do outro, questões políticas, éticas e culturais aqui expressas.

Desse modo, o diálogo em torno da trama qualitativa apresenta coerência com o tipo de problema apontado e com os objetivos propostos, assim como toda a amplitude que envolve os pressupostos filosóficos. Esperamos, portanto, que a escolha da abordagem qualitativa possa reunir, pelos vieses do levantamento, da análise e da interpretação dos dados, diálogos e implicações significativas com a problemática e o objeto estudado.

#### 4.3 ATRAVESSANDO AS ÁGUAS DA PESQUISA-AÇÃO

Ao iniciar o processo de pesquisa, muitas dúvidas atravessaram os pensamentos e decisões sobre o caminho a ser seguido. Ao longo desse movimento entre construção e desconstrução de pensamentos, percebemos que, por muitas vezes, as incertezas e as tensões

foram fundamentais para o crescimento intelectual da pesquisadora, pois ajudaram-na a arriscar, recomeçar e ampliar os limites da ação.

Escolhemos os professores para serem nossos colaboradores, pois são aliados importantes para construir uma forte mobilização sobre o tema da pesquisa, a partir de suas vivências e experiências. Nesse sentido, é necessário delimitar alguns pontos para deter atenção, respeitando o docente, sua história e suas contradições na busca de novos significados. Considerando receber, ouvir, construir e compartilhar contribuições com essas pessoas, optamos por uma alternativa teórico-metodológica que pudesse fornecer subsídios para a organização dos dispositivos e seus procedimentos interpretativos. Desse modo, entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante, escolhemos a pesquisa-ação, a qual traz como possibilidade a integração dos colaboradores do lócus, incluindo o pesquisador, com a intenção de produzir conhecimentos para repensar, avançar e transformar a realidade local.

Segundo Thiollent (2011), existe diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante considerando os níveis de participação dos envolvidos. É uma terminologia acerca da qual não há consenso. A pesquisa participante é, em alguns casos, baseada num perfil de pesquisador inteiramente observador e autônomo, que realiza os procedimentos planejados, mas não interfere no processo de construção de dados junto aos colaboradores.

Já a pesquisa-ação é quando os colaboradores das ações estudadas buscam produzir conhecimentos através da interação, contribuição e participação entre eles com foco no problema observado. São participantes inteiramente atuantes. Esse tipo é assim caracterizado porque proporciona a interação entre os envolvidos na resolução ou transformação da situação inicial. Sendo assim, pode ser considerada como pesquisa-ação quando os envolvidos na realidade observada contribuem de forma colaborativa no desenvolvimento das ações visualizando mudanças. Como afirmam Ghedin e Franco (2008, p. 212):

Quando alguém opta por trabalhar pesquisa-ação, decerto se investe da convicção de que pesquisa e ação podem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo caracterizador de tal abordagem.

Esse método não representa apenas um procedimento, mas uma maneira de agir que permite a colaboração, a interação e o entrelaçamento de conhecimentos entre os seus participantes. Compreendemos que não é um simples levantamento de dados, no sentido de manusear informações prontas e acabadas, que são meramente descritas e comentadas. O intuito é ir mais além e pensar que este movimento, em sua construção, diferencia-se ao considerar seu processo constante e essencialmente dialógico. Retomando o que já foi exposto

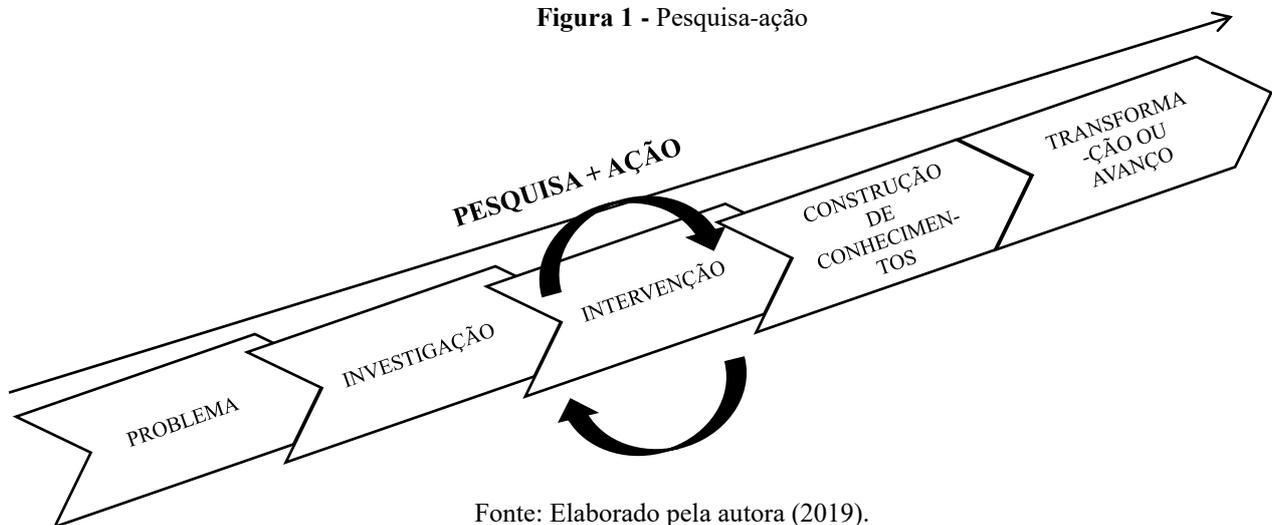
no terceiro capítulo, conforme Bakhtin (2006), diálogos múltiplos estão em jogo, em que pesquisador e colaborador estão construindo-se mutuamente – num reverberar contínuo, posto que as aproximações vão se multiplicando em interações.

Dionne (2007, p. 23) aponta como objetivo primeiro da pesquisa-ação a mudança de uma situação particular levando em consideração a totalidade concreta como é vivida. Destaca ainda a importância do vínculo correspondente entre pesquisa e ação. Assim, o apogeu desse método pode ser reconhecido na força determinante da ação num processo de intervenção coletiva, com o intuito de se repensar a realidade e provocar transformação social.

Em síntese, o autor apresenta tendências ao apontar cinco dimensões importantes num celeiro de definições de pesquisa-ação que merecem atenção: a primeira é justamente fortalecer a relação entre teoria e prática; o segundo aspecto refere-se à relação dos envolvidos: “favorecer alianças e comunicações entre pesquisadores e atores”; em terceiro lugar, “perseguir um duplo objetivo de conhecimentos, desenvolver (pesquisas) e de situações a modificar (ação)”; a quarta dimensão é voltada para “produzir novo saber para ação e na ação.” E, por último, “inserir-se em um processo de tomada de decisão com vistas à resolução do problema” (DIONE, 2007, p. 46). Reconhecemos, portanto, a importância do discernimento dessas especificidades para o fortalecimento do campo investigativo, considerando procedimentos mais pertinentes, afastados da superficialidade. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação configura-se a partir de um contexto em que há um problema com uma necessidade de resolução e de intervenção, possibilitando modificações frente a ele.

Para representar as relações entre o pesquisador e os colaboradores que se apoiam na ação coletiva de construção de conhecimento e de mudanças, apresentamos a Figura 1:

**Figura 1 - Pesquisa-ação**



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esse tipo de pesquisa permite um movimento de (des)construção ao repensar a prática local numa aprendizagem coletiva centrada no agir e na reciprocidade dos envolvidos, através de incertezas e provocações, problematização e intervenção, desencadeando situações sobre as quais talvez não fosse possível pensar se esta dinâmica prevista não viesse a ser planejada e realizada na escola pesquisada. Portanto, caracterizamos este estudo como pesquisa-ação, pois a pesquisadora e os colaboradores estão envolvidos na tomada de decisões coletivas desde a identificação do objeto de estudo até a finalização da fase empírica com a construção de uma proposta de intervenção.

#### 4.4 O UNIVERSO DO LÓCUS

O Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC) está localizado em Jacobina, cidade do interior baiano. Esse município situa-se na região Nordeste, Bahia, no Território Rural Piemonte da Diamantina, a 330 km de Salvador. Possui uma população estimada em aproximadamente 84.328 habitantes e uma área territorial de 2.319.825 km<sup>2</sup>, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010. O Colégio está situado na praça Presidente Kennedy, nº 200, bairro Estação, próximo ao centro, vizinho à área militar do Tiro de Guerra.

Jacobina foi elevada à categoria de cidade pela Lei provincial nº 2.049, de 28 de julho de 1880. Possui uma exuberante beleza assinalada pelas inúmeras serras e cachoeiras e um patrimônio histórico-cultural marcado pelos traços arquitetônicos barrocos presentes nas igrejas e casarões antigos preservados. A caatinga é o bioma de característica predominante, e o clima é o semiárido. A cidade é entrecortada pelos rios do Ouro e Itapicuru, favorecendo a agricultura e a mineração na região. Tem como fontes de renda principais uma empresa de extração de ouro, o comércio, uma fábrica de calçados e uma fábrica de torres eólicas. É considerada o centro comercial da região.

É uma cidade também conhecida como Cidade do Ouro, devido à exploração de suas minas desde o século XVI, riqueza esta que prossegue em escala crescente até os dias atuais, sob o monopólio da Mineradora Yamana Gold, a qual destina seus produtos para os mercados americano e europeu. Essa empresa é considerada uma das principais fontes de geração de emprego e renda da região. Em contraste, essa extração aurífera tem seu lado perverso: acidentes com derramamento de mercúrio e cianeto no meio ambiente e lançamento de dejetos que causam sérios problemas locais e regionais, como prevalência de silicose e

infecções respiratórias entre os trabalhadores e ocorrência de acidentes fatais. A seguir, apresentamos imagem e mapa da localização da cidade (Figuras 2 e 3).

**Figura 2** - Vista panorâmica de Jacobina pelo Pico do Jaraguá



Fonte: Wikipédia (2019). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacobina>. Acesso em: 20 fev. 2019.

**Figura 3** - Localização de Jacobina na Bahia



Fonte: Wikipédia, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacobina>. Acesso em: 20 fev. 2019.

O CEDBC foi instituído em 23/02/1954, através de decreto assinado pelo governador Régis Pacheco, como escola pública e gratuita. É uma unidade de referência histórica da microrregião, pois foi a primeira escola de Ensino Médio implantada na cidade, inicialmente com classificação de tipo privada. Atualmente pertencente à rede estadual, dispõe das

modalidades do Ensino Médio regular e EJA (Ensinos Fundamental e Médio), com 1.267 alunos. Em 2014, foi criado o Centro Noturno de Educação Básica de Jacobina (CENEB), que tinha como proposta de implantação a ressignificação do ensino noturno nos colégios estaduais, sediado no espaço físico do CEDBC. Entretanto, em 2019, o CENEB – inicialmente escolhido como lócus deste estudo – foi descredenciado através da Portaria 400/2019, publicada no DOE de 27/03/2019, e os alunos do noturno foram novamente agregados à escola anterior.

Nesse contexto, é pertinente rememorar em breves palavras a história do CEDBC, considerado a primeira escola de formação de professores (normalistas) da microrregião. O Instituto Senhor do Bonfim, instalado em Jacobina, é oriundo do Colégio Senhor do Bonfim, em Salvador, de propriedade do professor Deocleciano Barbosa de Castro. Em 1933, o referido professor foi convidado por cidadãos da cidade de Senhor do Bonfim para sediar seu colégio naquela cidade, que passou a funcionar como Escola Normal Senhor do Bonfim. Devido à concorrência com o Colégio Irmãs Sacramentinas, começou a enfrentar problemas de inadimplência. Em 1938 foi transferido para Jacobina, guiado pelos ideais de um grupo de cidadãos jacobinenses (Adonel Moreira de Freitas, Amado Barberino, Amarílio Benjamin e Nemésio Lima), que articularam a fundação do primeiro espaço de educação de Jacobina que ofereceria um curso de conclusão de segundo grau, hoje Ensino Médio.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2018), os alunos dos anos finais (3ª série do Ensino Médio) da rede pública da Bahia tiveram nota média de 2.7 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A nota dessa mesma modalidade da rede pública da cidade de Jacobina foi 2.7, e a nota do CEDBC foi 2.2. Os índices apontam a necessidade de romper com as barreiras, de desenvolver ações voltadas para o estímulo da leitura, da escrita, da produção e de outros conhecimentos necessários. Por isso, este estudo tem o foco de formar leitores na EJA, o que não é uma missão fácil e nem simples; exige estudo, persistência e interação.

É uma escola situada no centro da cidade, e o público atual é formado por alunos oriundos da zona urbana – clientela predominante – e de diversos povoados da zona rural, como: Pau Ferro, Velame, Gameleira, Cafelândia, Coxo de Dentro, Coxo de Fora, Malhadinha, Pontilhão, Lages do Batata, Itaitu, Cachoeira dos Alves, Curral Velho, Curralinho, Olhos D'água do Góis, Lagoa Nova, Lagoa do Peixe, Soropó, Canavieira, Genipapo, Barroco de Baixo, Fazenda Jacaré e Itapicuru. Esses estudantes utilizam o transporte escolar público para se deslocar até a escola. Na área rural predomina o maior

número de alunos que utilizam esse serviço. Esses atributos enriquecem o currículo da escola com a cultura dos múltiplos grupos da região, favorecendo a implementação do currículo voltado para a diversidade cultural e social, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 96-97):

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...]. A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Nesse aspecto, é importante lembrar que a significação de cultura dada pela escola por muito tempo foi anunciada como o modelo dominante que representava uma dada sociedade, operada num movimento de exclusão e rejeição das diversidades. Silva (2018, p. 73) afirma que “em geral o ‘multiculturalismo’ apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Por isso, discutir sobre cultura e todo o sistema de representação e símbolos que surge a partir dela requer uma visão mais crítica de posturas tradicionais.

As diferenças na escola tradicional são referenciadas a partir de um modelo colonizador que trata as produções de contextos periféricos atreladas à condição desigual de poder exercido pelas classes populares e impede que as diversas culturas componham o currículo escolar. Trata-se de reconhecer a todos na sua diferença e na sua capacidade de participação e tomada de decisão para construção da convivência coletiva. Ressaltamos a importância do trabalho docente para a diversidade se fazer visível dentro das escolas, através de estratégias, conteúdos e práticas individuais e coletivas que possam construir novas trajetórias. Como já afirmado anteriormente, são notáveis a presença dos Projetos Estruturantes<sup>6</sup> e a colaboração dos professores como ponto de partida para a valorização da produção cultural da comunidade desenvolvida durante o calendário letivo de cada ano. Nesse âmbito, a proposta centrada na literatura marginal periférica somará, junto às iniciativas existentes, possibilidades de maiores aproximações com as cenas contadas e vividas pelos alunos a partir de seu cotidiano.

#### **4.4.1 O espaço em si**

---

<sup>6</sup> Como já definido, os projetos estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementar políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos de gestão pedagógicos, a diversificação e a inovação das práticas curriculares. Como consequência e foco principal, buscam a melhoria das aprendizagens.

A escola é um cenário cotidiano percorrido todos os dias por pessoas reunidas por interesses afins, próximos e diferenciados. É um espaço que engendra infinitas possibilidades de conhecimentos, de troca de experiências, de confronto de valores e saberes e também de contradições. A pesquisadora, que também é professora do lócus, foi surpreendida pelo sentimento de estranheza frente a um olhar sobre os espaços, pelos quais corre e percorre quase todos os dias. Recentemente, após ingresso no mestrado, ao andar pelos vários corredores do interior da escola a caminho da sala de aula, foram surgindo pensamentos sobre a significação daquelas cenas comuns, que começaram a provocar inquietações em seus pensamentos sobre os não ditos que se escondem no âmbito daquela instituição. Para iniciar, apresentamos a fotografia do lócus de pesquisa, a fim de ilustrar esta reflexão:

**Figura 4** - Imagem da frente do CEDBC



Fonte: Fotografia produzida pela autora (2019).

**Figura 5** - Corredor central do Colégio



Fonte: Fotografia produzida pela autora (2019).

**Figura 6** - Sala de aula do CEDBC



Fonte: Fotografia produzida pela autora (2019).

Paramos um pouco à frente da escola, percebemos uma arquitetura marcada por um estilo antigo com traços específicos, como janelas grandes e em quantidades, separadas por enormes pavilhões. Hoje, essa ideia de rústico se mistura à modernidade, em virtude de reformas que provocaram modificações na estrutura. A primeira impressão sobre o modelo da escola em si traz uma imagem de separação, até mesmo pelo formato arquitetônico, configurado pelo acesso imediato a um corredor central com salas distribuídas nas laterais, o que favorece a transformação desse ambiente em um lugar de junções e multiplicidades. Os espaços influenciam as relações entre as pessoas, inclusive no caso do escolar, que é guiado por regras que orientam comportamentos e atitudes a serem seguidos pelos alunos, os quais, por outro lado, sempre buscam desobedecer a tais normas. Foucault (2003, p. 179) explica:

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

Segundo a visão foucaultiana, as relações de poder se manifestam de diversas formas, não possuem lugar fixo e nem sujeitos específicos. O autor também chama atenção para a estratégia de vigilância e punição de pensamentos, desejos e comportamentos.

A escola apresenta através de sua estrutura física um conjunto de valores e normas que poderão contribuir para a vida das pessoas. Nessa perspectiva, esse lugar aparece mediado, no

cotidiano, pela circulação e pelo funcionamento de práticas que produzem uma realidade e estabelecem modos de ser dos estudantes. O desenho da estrutura física de uma escola produz mecanismos legitimados pelo currículo com funções de controlar a disciplina dos estudantes. Uma escola não é pensada por acaso ou de forma neutra. Há, nas entrelinhas, uma intenção, um objetivo a ser cumprido através da imposição de regras que contribuem para o desenho de uma educação sob o signo do limite e do controle, priorizando aspectos técnicos em detrimento dos pedagógicos.

Entramos no colégio pelo portão lateral, que também dá acesso ao corredor central da escola, que aglutina pavilhões que se dividem em 23 salas de aula, uma sala para professores, uma sala para vice-direção, uma sala para direção, quatro banheiros com várias divisões, um laboratório de informática sem funcionamento, uma secretaria administrativa, uma coordenação, uma biblioteca com vasto acervo, uma sala para fanfarra, uma cantina, um laboratório de Ciências sem funcionar, uma sala de videoconferência, duas quadras poliesportivas sem cobertura (uma construída recentemente), uma sala de multimídia para projeção de data show e reuniões, um anexo (prédio mais afastado) com seis salas onde funciona a Comissão Permanente de Avaliação (CPA), antigo exame supletivo.

É uma instituição bem cuidada, ambiente agradável, estrutura física com instalações boas e telhado que foi totalmente substituído em 2018. As questões tecnológicas precisam ser resolvidas para tudo funcionar melhor: há uma carência de recursos para utilização pelos professores, como notebooks, equipamentos para projeção, internet mais veloz, além de que não há livros didáticos em quantidade suficiente. As salas de aula como lugar de convivência são organizadas em filas voltadas para a mesa do professor. São amplas e arejadas. Uma das queixas recorrentes dos professores é a ausência de equipamentos nas salas para projeção de mídias durante as aulas.

No corredor central que dá acesso aos demais ambientes observamos 15 murais grandes (entre fixos e móveis), nos quais estão afixados vários registros: “Sejam bem-vindos!”, “A educação é o primeiro passo para um futuro melhor. Sejam bem-vindos a uma jornada rumo ao conhecimento”, “É vedado ao aluno e deveres do aluno”, “Professor, o único profissional que forma todos os profissionais. Valorize seus professores!”. Em cada sala de aula também há um mural pequeno no qual constam leis, regras, portarias e assuntos administrativos, a exemplo de alguns itens, como duas imagens que representam a proibição do uso do celular e do boné. É uma concepção tradicional que reflete uma visão organizada de ensino, em que o processo de aprendizagem acontece prioritariamente na sala de aula.

São lugares ordenados com autoridade suposta ou imposta a partir do entendimento de que a escola reproduz determinados objetivos e direcionamentos fundamentados num conjunto de interesses da classe dominante. Essas ações comuns ocorrem por meio de várias estratégias, muitas vezes, sem a percepção da situação. Isso não implica, porém, que se possa viver sem regulações, condição presente em todos os tipos de organizações sociais. São resultados de uma estrutura que delibera formas de normatização que desejam controlar. A ordem é percebida como uma preocupação dos gestores, pois são funções e responsabilidades atribuídas às pessoas que assumem o cargo. Problematizar sobre qual a função social que a escola procura instituir perante sua comunidade é importante para ela ser repensada e dialogada.

Nesse sentido, a instituição escola, de forma geral – seja pública, seja privada – é pensada para governar os sujeitos, desde a padronização dos uniformes, a disposição de salas de aula, sala dos professores, sala da direção, corredores, banheiros, etc., e demais espaços que são necessários para seu funcionamento. Observando o lócus de pesquisa desde o corredor central que leva até os pavilhões até a distribuição das salas de aula e dos espaços administrativos, percebemos a adoção de normas cujos princípios precisam ser discutidos pela coletividade. A ocupação dos espaços precisa ser repensada pelos atores, agregando a promoção de atividades lúdicas e culturais numa estrutura física que se destaca pela presença de grandes áreas externas.

Não nos limitaremos apenas a buscar registros voltados para assuntos administrativos e burocráticos, pois, como afirma Alves (2004, p. 27):

[...] os alunos são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro. E é essa ausência do aluno de carne e osso que está progressivamente marcando os universos que giram em torno da escola.

Neste ínterim, pensando sobre o universo do discurso burocrata, fomos até a biblioteca observar e analisar, de forma sucinta, as condições materiais do referido espaço. Na parede externa, que dá acesso à porta de entrada, há pinturas artísticas com imagens de meio corpo de vários autores da literatura canônica: Eça de Queiroz, Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Jorge Amado, Clarice Lispector, Cecília Meireles. Na parte interna do espaço, há aproximadamente 30 estantes pequenas, a maioria encostada nas paredes e algumas poucas próximas à entrada, o centro é livre, com seis conjuntos de mesas e cadeiras para acomodação dos alunos durante a leitura. Dispõe, também, de um computador antigo, sem impressora, para pesquisa. As estantes estão ordenadas por área de conhecimento.

Aproximadamente três estantes situadas na entrada dispõem de um acervo atualizado: as outras estão com livros desatualizados, anteriores à década de 1980.

Há um acervo simples voltado ao Ensino Médio, com obras canônicas da literatura brasileira e alguns livros paradidáticos e didáticos. Não localizamos livros da literatura de contexto periférico. É um acervo não convidativo, por ser antigo e desatualizado. Há uma funcionária responsável pelo empréstimo de obras que cuida da organização dos livros de forma dedicada. Sempre que entramos nesse espaço, encontramos alguns alunos consultando livros, mas não presenciamos nem promovemos particularmente práticas de leituras /que fizessem movimentar a articulação da biblioteca à sala de aula.

Essa descrição simples, feita a partir de vivências na escola, permite o desenho de uma biblioteca em tons de cinza para representar um espaço pedagógico de pouca importância para o poder público, que publica propagandas preocupadas com a formação de leitores. A biblioteca é um lugar que considero como aliado, de grande relevância e capaz de fortalecer a intenção desta pesquisa.

#### 4.5 CONHECENDO OS COLABORADORES

A pesquisa-ação tem como concepção a atuação de colaboradores como participantes, protagonistas, atores e produtores de conhecimentos. Para tanto, na entrevista semiestruturada, elaboramos um bloco de questões com o intuito de conhecer os participantes deste estudo. O critério para inclusão é a atuação como professor efetivo da rede estadual, no Tempo Formativo III, Eixo VI, EJA, lotado no CEDBC, que ministra/ministrou aula na referida modalidade. A intenção é a junção dessas vozes, no sentido de não apenas reproduzir experiências, mas de enxergar potencialidades a partir da problematização e da compreensão sobre o letramento literário na perspectiva da literatura marginal periférica – como possibilidades de reunir registros, crenças e construção de saberes acerca do tema.

Ainda que o desenho do quantitativo de colaboradores seja reduzido, é importante entender que há muitos significados em cada discurso, que consistem na representação do social, como também revelam ausências, silêncios, potencialidades e o mais encantador, que é provocar estranhamentos e o olhar para nós mesmos a partir de outros pontos de vista pertinentes ao cotidiano escolar pesquisado. O discurso é individual, mas carrega uma voz coletiva. Na primeira fase de construção do projeto da pesquisa, havia um encantamento pela escuta do aluno, o qual foi pensado inicialmente como colaborador protagonista, porém,

depois de estudos, percebemos a necessidade de problematizarmos junto aos mediadores, que atuarão como colaboradores deste trabalho, os professores.

Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, quatro círculos de leitura e um caso de ensino. Os critérios de inclusão utilizados foram: ser efetivo da rede estadual, ter experiência mínima de três anos de docência, estar em regência de classe, estar lecionando ou já ter lecionado na EJA, assim como ter manifestado interesse por livre adesão. Para isso, a aceitação maior foi dos professores de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e de Ciências Humanas, unindo, assim, saberes interdisciplinares para a obtenção dos resultados almejados.

A ideia inicial seria que os mesmos colaboradores das entrevistas participassem dos círculos e do caso de ensino, porém não foi possível garantir a presença deles na continuidade da pesquisa. Dessa forma, respeitamos a privacidade e o direito de deixarem de participar da construção de dados em campo, considerando que é importante compreender a disponibilidade dos professores em fazer parte e colaborar no percurso. No total, foram sete participantes. Inicialmente, cinco professores participaram das entrevistas semiestruturadas. Destes, apenas um permaneceu durante os círculos de leitura e o caso de ensino; sendo assim, foi necessário convidar novos, totalizando três na aplicação dos dois últimos dispositivos.

Com o intuito de evitar possíveis identificações na pesquisa, optamos por uma descrição geral dos colaboradores como uma forma de buscar a confidencialidade total em torno das suas narrativas e o sigilo de suas identidades, pois entendemos que a especificação individual sobre cada um facilitaria o reconhecimento deles. Além disso, os nomes foram substituídos por pseudônimos durante a elaboração dos resultados e publicização. Os colaboradores escolheram o primeiro nome, e a pesquisadora acrescentou o sobrenome com a intenção de fazer uma aproximação com autores da literatura marginal periférica: Vera Anastácia, Celinha da Silva, Maria do Rosário, Clarice de Jesus, Roseira dos Reis, Pedro Lauro e Maria do Carmo. Os professores que participaram da pesquisa apresentam um tempo de atuação na educação bem diversificado, girando entre 15 e 35 anos. A formação acadêmica é diferenciada, conforme os seguintes cursos de Licenciatura: Letras (2), Inglês (2), Geografia (1), Biologia (1) e Filosofia (1). Todos os professores atuam apenas na educação básica da rede estadual de ensino da Bahia, com carga horária de 40 horas, e apenas um profissional com 60 horas.

Quando questionados quanto à razão da opção pelo trabalho na área da educação, eles apontam: falta de opção de outros cursos de graduação na cidade em que residiam, pois a intenção era outra formação; o fato de terem mães que não tiveram acesso aos estudos e ao emprego, sendo incentivados a buscar uma profissionalização no Magistério como garantia no

mercado de trabalho; a única oferta de cursos para mulheres era o Magistério, pois apenas os homens podiam morar, estudar e optar por uma graduação na capital; vocação despertada pelas vivências com a atuação da mãe como professora leiga. Contudo, mesmo diante das adversidades para a escolha da profissão de professor, todos afirmam que, com o tempo, pela vivência do cotidiano escolar, pela convivência com seus alunos, enfim, pela formação construída na prática docente, despertaram neles a paixão e o comprometimento com a profissão.

Considerando que eles eram nossos conhecidos, pensamos em caminhos teórico-metodológicos que pudessem orientar a busca dos dados, as análises e reflexões que fossem coerentes com as opções metodológicas e epistemológicas definidas. Nesse roteiro, encontramos a entrevista semiestruturada, os círculos de leitura e o caso de ensino. E, como se trata de um tipo de estudo cujo caráter também é de intervenção, a fim de proporcionar nos alunos possíveis mudanças no que se refere à sua formação de leitor, seguimos as orientações da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), é um tipo de pesquisa social cuja base é empírica e, por isso, é possível relacioná-la à solução de um problema pertencente a uma coletividade, na qual o pesquisador e os participantes se envolvem na situação de forma integrada.

#### 4.6 DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: O PERCURSO TRAÇADO

Visando a esmiuçar e alcançar os objetivos da pesquisa, explicamos que os dispositivos metodológicos: entrevista semiestruturada, círculos de leitura e caso de ensino foram escolhidos em função de sua notável potencialidade, já que vêm compondo os significados e a importância das pesquisas qualitativas realizadas atualmente.

##### 4.6.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada integra a escolha de geração de dados como uma conversa entre o pesquisador e o colaborador. É um processo de interação social que objetiva fornecer informações sobre um determinado problema de pesquisa focado nas ideias centrais e fundamentais do estudo. Conforme Minayo (2008, p. 64), essa “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. O colaborador discorre livremente sobre a pergunta proposta ou formulada. A técnica permite que outros questionamentos sejam feitos durante a entrevista, caso sejam necessários. Para isso, são elaboradas perguntas abertas que auxiliam

no desenvolvimento e que motivem o colaborador a interagir através de experiências, diálogos e descobertas, enfatizando os detalhes.

Inicialmente o entrevistador faz uma apresentação resumida, a explicação sobre a garantia do anonimato e o sigilo dos dados e sobre como acontecerá a entrevista, deixando claro que a característica principal desse dispositivo é que o colaborador discorra com bastante liberdade sobre o tema ou as questões propostas e que, em determinado momento, podem surgir dúvidas sobre algum ponto. O planejamento para a realização das entrevistas teve início com a elaboração de um roteiro, organizado em cinco seis blocos, a saber: bloco 1- Identificação dos colaboradores; bloco 2- Formação docente; bloco 3- Letramento literário; bloco 4- Literatura marginal periférica; bloco 5- Práticas educativas; e bloco 6- Educação de Jovens e Adultos (Apêndice A).

Para a realização desse processo, usamos o gravador de voz do celular, mediante autorização por escrito do colaborador. Goldenberg (2004, p. 57) sinaliza algumas qualidades essenciais ao perfil do pesquisador, visando à garantia de sucesso em suas entrevistas:

[...] interesse real e respeito pelos seus pesquisados, flexibilidade e criatividade para explorar novos problemas em sua pesquisa, capacidade de demonstrar compreensão e simpatia por eles, sensibilidade para saber o momento de encerrar uma entrevista ou 'sair de cena' e, como lembra Paul Thompson, principalmente, disposição para ficar calado e ouvir.

A autora, inspirada nas ideias de Thompson (1992), afirma que o pesquisador que não conseguir controlar sua própria fala e pensamentos e limitar-se à tentação de discordar do colaborador e de impor suas próprias ideias, obterá informações que são inúteis ou enganosas.

A imersão no campo empírico, visando ao agrupamento de informações para alcançar os objetivos traçados, aconteceu de dezembro de 2019 a julho de 2020. Esse momento de entrada no lócus significou para a pesquisadora uma experiência relevante, pois ao dialogar com os professores ouvimos relatos e vimos de perto como eles agem e pensam sobre o contexto. Ressaltamos que a conclusão das atividades em campo foi alterada no cronograma do mês de março (primeira data prevista) para julho, devido à suspensão das atividades por conta da pandemia da Covid-19.

É importante esclarecer que, durante a construção deste estudo, foi aplicada a entrevista semiestruturada, como primeiro dispositivo exploratório, a um docente do lócus com o objetivo de testar e melhorar a compreensão e relevância das perguntas. No dizer de Creswell (2014, p. 134), é o passo de refinamento das perguntas e dos procedimentos por meio de um teste piloto. Essa é uma estratégia metodológica que auxilia na validação do instrumento de pesquisa construído, pois é aplicado antes de entrar em contato com os demais

colaboradores. As informações obtidas foram tão importantes e ricas em conteúdo, que foram incluídas no corpus da pesquisa.

Nesse momento de pré-teste ou exploração de campo, foi entrevistado um único professor, sendo que estavam previstos dois colaboradores, alteração que foi feita em função do curto prazo, para que os resultados não fossem comprometidos. Como critério, escolhemos um professor da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que já lecionou na EJA. O outro critério foi a facilidade de aproximação da convivência no espaço escolar, o que permitiu o acesso entre a pesquisadora e o participante. Como resultado, percebemos que algumas perguntas deveriam ser reformuladas com o intuito de possibilitar uma interação verbal mais clara e precisa, assim como também evitar possível revelação dos dados particulares dos entrevistados ou a exposição dessas pessoas da comunidade escolar.

Esta estratégia constituiu uma atividade do componente curricular do mestrado Pesquisa Aplicada à Educação II (PAE II), uma ação do 7º Ateliê de Pesquisa, que teve como título A(r)telê: o artear das pesquisas em Educação e Diversidade, realizado no dia 11/09/2019, no campus de Conceição do Coité, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes e da Profa. Dra. Juliana Salvadori, sob o formato de intercâmbio entre o Campus IV (Jacobina) e o campus XIV (Conceição do Coité) da UNEB. Esse momento configurou-se como uma oportunidade de interação entre pesquisadores, com compartilhamento de apresentações, experiências e produção sobre diversos tipos de dispositivos metodológicos. Descobrimos que no processo de formar-se não é suficiente teorizar. A realização da entrevista nesse momento de exploração de campo, como ação do ateliê de pesquisa, contribuiu muito para o incentivo e a preparação de entrada em campo, pois adquirimos, acima de tudo, confiança e um desejo maior de pesquisar, antes adormecido ou talvez rodeado de medos e incertezas.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>7</sup>, aprovou a pesquisa em 06/12/2019, e a partir dessa data realizamos quatro entrevistas previstas com os professores no período de 10 a 20/12/19. Nesse primeiro momento em campo aconteceram alguns desencontros, adiamentos e reagendamentos. As entrevistas foram realizadas individualmente em um espaço reservado e todas tiveram como ponto inicial a explicação sobre a pesquisa, a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado pelos colaboradores.

Explicamos ainda que estávamos naquele ambiente (pesquisadora e entrevistado) para que ele falasse sobre suas vivências no mundo da educação. Nosso interesse centrava-se nos

---

<sup>7</sup> Parecer CAAE 22054619.8.0000.0057.

dados empíricos oriundos das vozes dos professores, bem como na identificação de elementos que permitissem conhecer a relação dessas experiências com o letramento literário, a literatura marginal periférica, a formação de leitor e a EJA. No decorrer da entrevista, a pesquisadora fazia perguntas seguindo um roteiro previamente elaborado. E, quando necessário, fazia intervenções de acordo com a fala dos entrevistados, no sentido de esclarecer dúvidas ou solicitar a complementação de informações.

De posse das entrevistas e informações produzidas, realizamos a etapa inicial de manejo dos dados através da transcrição do material gravado em áudio de celular. Para isso, optamos pela ferramenta do *Google Docs*<sup>8</sup> – aplicativo que permite digitar e editar falando nos Documentos Google. Na transcrição, omitimos os nomes de lugares e de pessoas relatadas que pudessem revelar a identidade dos participantes. Autoras como Ludke e André (2018, p. 59) afirmam que “para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida”. No material transcrito, inserimos: a) reticências (...) para representar pausa (ex.: “gosto muito de ler, os últimos livros que eu li... não lembro mais os títulos, mas são autores voltados para a área da leitura.”); b) letras maiúsculas (LIVRO) para sílaba ou palavras pronunciadas com acento mais forte que o habitual (ex.: hoje como professora sou APAIXONADA por minha profissão); c) parênteses duplicados para comentários do pesquisador (ex.: ((risos))); d) uso de reticências entre colchetes [...] no início ou no final do texto para indicar a transcrição de apenas um trecho [...].

Alguns desses marcadores são sugestões propostas por Marcuschi (2006), como as letras maiúsculas para ênfase e os parênteses duplicados. As outras regras foram definidas a partir da leitura de dissertações e teses. Assim, também achamos necessário que algumas falas transcritas tivessem pequenos ajustes na grafia, por exemplo: pra (para), tá (estar), vô (vou) e a eliminação de vícios como (né), pois serão apresentadas para o público e também publicadas.

#### 4.6.2 Círculo de leitura

O **círculo de leitura** é outro dispositivo. São diversas as denominações dadas a um grupo de pessoas que se reúnem com a intenção de ler juntas e discutir uma obra. Aqui especificamente trata-se de agrupar pessoas graduadas que participam de uma mesma realidade, com inquietações similares, considerando que seu funcionamento tem suas

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://docs.google.com/document/u/0/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

peculiaridades e, de acordo com as orientações de Cosson (2018b), guarda semelhanças com os círculos de cultura de Paulo Freire. Para tanto, destacamos alguns aspectos em comum, como o fato de ser um espaço para trocar experiências e dialogar.

Para dinamizar esse dispositivo, implantamos algumas das várias funções que os participantes podem assumir no grupo, contribuições de Daniels (2002) *apud* Cosson (2018b, p. 142-143):

- a) Conector - Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento; b) Questionador - Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento? c) Iluminador de passagens - Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto; d) Ilustrador - Traz imagens para ilustrar o texto; e) Dicionarista - Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto; f) Sintetizador - Sumariza o texto; g) Pesquisador - Busca informações contextuais que são relevantes para o texto; h) Cenógrafo - Descreve principais cenas; i) Perfilador - Traça um perfil das personagens mais interessantes.

Dessas funções, utilizamos as das letras a, b, c e d como alternativa para incentivar a interação. O objetivo do círculo de leitura é articular as discussões, pensar em ações e desenvolver os caminhos para colocá-las em prática. A ideia é construir coletivamente possibilidades para implementar a resolução de desafios em sala de aula. Para Cosson (2018b, p. 139), o círculo de leitura é uma prática privilegiada de um grupo de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica. É um movimento voltado para a promoção de leituras teóricas, literárias e culturais durante as reuniões de atividades complementares e tem por finalidade formar um grupo para discussão e reflexão.

A dinâmica pensada destina-se a fazer com que o processo de leitura seja agradável, descontraído e instigante, proporcionando interação, novas experiências, desconstrução de concepções e, sem dúvida, ampliação de novas aprendizagens. Professores foram convidados a participar dos círculos, assim como também a fazer exposição ou síntese dos textos, aproximando-os com a realidade do lócus através de reflexões de suas práticas de ensino. A opção foi por textos mais curtos, xerocados ou escaneados e enviados por e-mail, cuja leitura integral fosse facilmente realizada.

No primeiro encontro, realizamos a apresentação da pesquisa e a discussão de questões teóricas, a fim de envolver os colaboradores para construir coletivamente os círculos de leitura. A ideia era elaborar juntamente com os professores uma agenda de leituras para discussão usando como referências estudos, artigos científicos, vídeos e livros. Os textos e vídeos selecionados foram: “Construir leitores?”, de Michèle Petit (2013), “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, de Jurjo Torres Santomé, e o vídeo *Os desafios da*

*Educação de Jovens e Adultos - 2/3*, com a participação de Maria Clara Di Pierro, Leôncio Soares e Jane Paiva. Essa ação inicial teve como objetivo conhecer as necessidades pedagógicas e reunir contribuições visando à construção das demandas. O resultado direcionou o planejamento das discussões para os encontros seguintes.

Os círculos estavam previstos para serem realizados presencialmente no período de 13/03/2020 a 03/04/2020. Devido à pandemia, apenas o primeiro aconteceu na data prevista. Os demais foram realizados virtualmente no período de 09/06/2020 a 02/07/2020, após acordo com a orientadora. A cada círculo foram feitos registros e anotações para análise e elaboração do produto da dissertação.

Em síntese, a proposta foi a realização de círculos como espaços de trabalho em grupo, de dialogicidade, de pensar a palavra falada. A intenção era que o diálogo fosse ferramenta de ação, constituindo-se como um modo de leitura que favorecesse a oportunidade para problematizar sobre o espaço do letramento e a experiência literária. Acreditamos na riqueza desta ação como momentos produtivos, que podem levar a discussões dos sentidos da escola.

Totalizamos quatro círculos: um presencial, no CEDBC, e três *on-line*, via plataforma *Google Meet*. No Quadro 1, detalhamos o planejamento geral dos encontros, do qual se desdobram ações para realização de cada um especificamente. Notamos a importância do diálogo e das discussões coletivas e constantes entre professores centrados na resolução de um problema. Foram momentos de interação, de experiências enriquecedoras e emocionantes acerca de nosso contexto, o que permitiu a construção de uma teia de trocas que teve como resultado a proposta de intervenção da pesquisa. Durante a pesquisa em campo, fomos entendendo a potência de um grupo de fazer dialogar, escutar, trocar e construir conhecimentos que podem mover e instigar a busca de possibilidades para melhorar as nossas práticas educativas e a qualidade do ensino em nossa escola.

**Quadro 1** - Planejamento dos círculos de leitura com os professores colaboradores

(continua)

<b>CÍRCULOS DE LEITURA</b>	
<b>BJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Discutir sobre letramento literário e suas implicações nas práticas pedagógicas dos docentes;</li> <li>b) Perceber como a leitura está presente nas ações desenvolvidas na EJA;</li> <li>c) Analisar coletivamente as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com formação de leitor e verificar se acontece um trabalho pedagógico com os gêneros da literatura marginal periférica e do contexto periférico local;</li> <li>d) Construir de forma colaborativa uma proposta voltada para leitura e literatura de contexto periférico a ser desenvolvida no lócus da pesquisa.</li> </ul>

Quadro 1 - Planejamento dos círculos de leitura com os professores colaboradores

(conclusão)

<b>CÍRCULOS DE LEITURA</b>	
<b>COLABORADORES</b>	Professores/as que lecionam ou já lecionaram na EJA.
<b>ORGANIZAÇÃO</b>	Os círculos de leitura foram realizados em 4 encontros com 2 horas de duração aproximadamente, nos meses de março, junho e julho. Os temas escolhidos para discussão foram decididos coletivamente com os participantes, contextualizados com os temas da pesquisa. Etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Apresentação da pesquisa e construção coletiva dos círculos de leitura;</li> <li>b) Os jovens e a leitura na EJA;</li> <li>c) A literatura marginal periférica e escritores jacobinenses (alunos, professores, pessoas da comunidade);</li> </ul> Construir, coletivamente, um plano de intervenção pedagógica que contribua para a formação leitora dos alunos e a efervescência da cultura na sala de aula.
<b>METODOLOGIA</b>	A metodologia dos círculos baseia-se na articulação do processo de discussão e reflexão em grupo, fundamentado em textos variados e recursos visuais para momentos de debates e elaboração de proposta de trabalho.
<b>AVALIAÇÃO</b>	A avaliação dos círculos foi processual e contínua durante a realização das ações e aconteceu mediante escuta e anotações de opiniões e depoimentos dos colaboradores nos encontros.
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	PETIT, Michèle. Construir" leitores!. <i>In: Leituras: do espaço íntimo ao espaço público</i> . Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 31-38. SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. <i>In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação</i> . 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 159-177. Os desafios da Educação de Jovens e Adultos - 1/2. <b>Roda de Conversa</b> . Minas Gerais: Canal Minas Saúde, 8 de abril de 2014. Programa de TV. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WEoV7Zt5i60">https://www.youtube.com/watch?v=WEoV7Zt5i60</a> . Acesso em: 15 dez. 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

### 4.6.3 Caso de ensino

Utilizamos, ainda, **o caso de ensino**,<sup>9</sup> que foi aplicado junto aos professores nos círculos de leitura com a intenção de propor um novo momento de escuta sobre as práticas educativas, num processo reflexivo a partir do estudo de uma situação problema. Shulman (2002) *apud* Nono e Mizukami (2012, p. 73) define um caso como “a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos.” Escolhemos esse dispositivo como estratégia para compreender como as ações envolvendo leitura são organizadas e desenvolvidas na EJA, a partir das experiências narradas.

Nessa perspectiva, é um instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar o professor na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomada de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Segundo Domingues, Sarmiento e Mizukami (2005, p. 149), seu uso vem se destacando como uma ferramenta de formação de professores, pois favorece a reflexão sobre a docência e o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Essas autoras destacam as características desse dispositivo:

[...] se trata de uma narrativa que possui um enredo; expõe um único ou vários episódios escolares reais ou fictícios; retrata uma situação de conflito; possibilita a construção de pontes entre teoria e prática e a reflexão das teorias pessoais de/sobre ensino; pode ser usada em diferentes etapas da formação (formação inicial e continuada) e em diferentes contextos (ensino presencial e a distância); aborda diferentes temáticas (educação inclusiva, áreas específicas de conhecimento, educação indígena, etc.); combina muitos elementos: análise, julgamento/avaliação, problematização, planejamento, decisão, etc.; contempla o contexto e/ou processo escolar: gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, ensino, aprendizagem entre outros.

Os casos de ensino permitem aos colaboradores, de forma sistematizada, o entendimento dos problemas de uma determinada realidade e o planejamento de alternativas para o enfrentamento desses, dando visibilidade às experiências dos professores. Ainda para as autoras, ao analisá-los ou construí-los, exercita-se a prática de relatar e buscar intervenções a partir de diferentes perspectivas, pois articula-se e pensa-se sobre situações, estabelecendo processos reflexivos e relações entre a teoria e a realidade.

---

<sup>9</sup> Caso de ensino em educação é uma ferramenta de apoio à formação profissional em que os professores, gestores e demais agentes envolvidos mostram, relatam, trazem exemplos de situações complexas vivenciadas em suas atividades pedagógicas, proporcionando ao grupo de participantes uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos e o compartilhamento de situações com base em suas próprias experiências. Fonte: [http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead\\_consideracoes\\_gerais.doc](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead_consideracoes_gerais.doc). Acesso em: 3 mar. 2019.

Para a realização da referida ação, elaboramos o caso de ensino seguinte, com a inclusão de alguns trechos das entrevistas semiestruturadas anteriormente realizadas, pois percebemos que retratavam experiências e cenas relevantes do lócus. A intenção do uso desse dispositivo, no círculo de leitura, foi dinamizar o primeiro encontro e situar o trabalho desenvolvido pelos professores sobre o potencial formativo da leitura.

### **Caso de ensino**

O texto a seguir trata de cenas na vida de professores e alunos da EJA. Em relação ao episódio, responda: Quais as suas percepções acerca do ensino da leitura na escola?

Na sala de reunião pedagógica depois daquele intenso dia de aula...

– Juliana, como está indo com a sua turma de EJA?

– Ah, Ana! Agora já me acostumei, mas nos primeiros dias fiquei apreensiva, pois alguns colegas de profissão falavam assim: “Você não vai se adaptar!”

Ana, atenta às palavras da colega, comentou:

– Também já passei por isso, principalmente no início, mas agora que já se passaram vários anos fico deslumbrada com as expectativas e esforços dos alunos para frequentarem as aulas depois de um dia longo de trabalho.

– Juliana! Agora estou me lembrando de um professor que fez um relato no dia 4 de dezembro de 2019, na última reunião pedagógica do ano. Ele contou o seguinte: “Cheguei à conclusão que nós, da escola pública, ainda deixamos a desejar! Eu, por exemplo, em minha disciplina na EJA, tem alguns textos que peço ao aluno para ler em voz alta, e eles inclusive se recusam. Tem sempre um leitor na sala. Alguém que gosta mais de ler, e aí peço a esse aluno. Aí, ele lê e depois fazemos a interpretação daquela leitura. Mas, assim, eu acho que ainda fica muito a desejar! Nós ainda não encontramos um mecanismo para incentivar essa leitura, mas eu gosto sempre de ficar pedindo a eles para lerem. Até para superarem a timidez e melhorarem a desenvoltura na leitura. Eu sempre estou usando essas estratégias!”

Mais um encontro, dessa vez no pátio da escola com os alunos. Juliana iniciou lembrando como a leitura pode ajudar as pessoas a enxergarem novos horizontes, a se tornarem um pouco mais autônomas em suas vidas, mesmo quando se encontram em uma realidade social desfavorável. “Vocês costumam ler?” – quis saber.

O aluno Fernando contou: “A professora de língua portuguesa, no primeiro ano do Ensino Médio EJA, dividia o livro em partes. Cada equipe ficava com um capítulo. Pouquíssimos colegas liam o livro do início até o fim. Eu mesmo não lia e até hoje não gosto

de ler. Aí era o início de uma encrenca! Quando começávamos a mostrar resistência para ler, a professora ficava nervosa. Uma frase que recorro que a professora formulava era: ‘quem não ler ficará sem nota’. Depois dessas palavras, a aluna Edilane contou sobre uma das habilidades que desenvolveu em seus estudos no primeiro ano do Ensino Médio da EJA: “A leitura abriu um leque, porque eu tinha muita dificuldade em escrever e falar em público, então ampliei minhas possibilidades de aprender. No final já consegui falar em público com maior desenvoltura, participar de seminários e realizar leitura de livros que eu pegava na biblioteca.”

Estes são alguns relatos dos desafios de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, não podemos nos esquecer da concepção libertadora de Paulo Freire, que defende um fazer pedagógico que contribua para o processo de conscientização dos jovens e adultos. Um convite para os alunos aprenderem a ler e escrever não só palavras, mas a vida, para efetivamente estabelecerem relações com o seu meio, conhecendo-o e transformando-o.

Elaborado pela autora (2019).

#### 4.7 METODOLOGIA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Após os momentos de construção dos dados por meio dos dispositivos citados, avançamos para a organização das informações produzidas, momento que envolveu complexos procedimentos. Para a análise e interpretação no universo desta pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2016, p. 44), que é uma teoria que se constitui por um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. É desvendar os sentidos do que foi dito com a intenção de conhecer o que está por trás das palavras.

A condução da análise abrange diferentes fases, a fim de que se possa conferir significação e sentidos aos dados. Para Ludke e André (2018, p. 53), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Esse processo envolve um movimento que podemos comparar com a construção de uma teia, que é feita a partir de movimentos constantes inter cruzados entre teoria, técnica, interpretação e método na tessitura de cada fio, que perdura até o final da rede da pesquisa. Assim, tomamos como referência as etapas da técnica propostas por Bardin (2016, p. 125), que são organizadas em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e

3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Dessa forma, buscamos atingir de forma minuciosa e profunda a riqueza dos significados das informações explorando cada dispositivo específico.

Analisar um texto e múltiplas outras formas de informações é uma missão desafiadora (CRESWELL, 2014, p. 146), considerando-se que envolve um conjunto de decisões para organizar, compreender, representar, formular uma interpretação e relacionar as descobertas feitas com os fundamentos teóricos. Após a construção dos dados, realizamos a organização e análise das informações que poderão trazer respostas à questão norteadora, assim como alcançar os objetivos definidos e revelar os achados.

O primeiro passo é a organização propriamente dita do material a ser analisado, com o objetivo de desenvolver etapas sucessivas por meio de procedimentos conforme sugeridos por Bardin (2016, p. 126), o que envolve um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais. Geralmente essa fase é constituída por atividades como: a) leitura “flutuante” (consiste em estabelecer os primeiros contatos com os documentos a analisar, deixando-se imergir nas percepções da situação e do contexto de pesquisa); b) escolha dos documentos (é o momento de decisão sobre a constituição do corpus suscetível de fornecer informações ao problema levantado); c) formulação das hipóteses e dos objetivos (elaboração de algumas questões ou suposições que se propõe verificar); d) referenciação dos índices, elaboração dos indicadores e preparação do material (após leituras e releituras, o pesquisador organiza os índices através da identificação dos temas que aparecem nas mensagens); e) preparação do material (trata-se de uma preparação formal (edição) antes da análise propriamente dita). Para Creswell (2014, p. 149),

é manejo dos dados, a primeira volta da espiral, dá início ao processo. Em um estágio inicial no processo de análise, os pesquisadores organizam seus dados em arquivos de computador. Além de organizarem os arquivos, os pesquisadores convertem seus arquivos em unidades de texto apropriadas (p. ex., uma palavra, uma frase, uma história inteira) para análise manual ou por computador.

Os passos dessa fase chamam a atenção para a relevância do gerenciamento das etapas, que representa a chave para filtrar, compreender, interpretar e sintetizar a grande quantidade de dados com a qual o pesquisador vai se deparar.

A segunda fase é a exploração do material, que, nas palavras de Bardin (2016, p. 131), é o período mais duradouro e fastidioso, que abrange a análise propriamente dita.

A última fase é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2016, p. 131). Nessa fase, a interpretação é fundamental, mas deve estar

claramente relacionada ao corpus existente, de modo que seja validada pela comunidade científica da área. Interpretação “em pesquisa qualitativa envolve abstrair além dos códigos e temas para um significado maior dos dados” (CRESWELL, 2014, p. 152). Significa a descoberta e a revelação profunda dos sentidos que esclarecem as informações empíricas construídas durante a imersão em campo.

Nesse último passo acontece, ainda, a sistematização dos resultados com os objetivos iniciais, buscando a construção de conhecimento científico sobre o objeto pesquisado. São elaboradas tabelas ou outras formas de representações para cada uma das questões, com os temas iniciais, as unidades de registro e/ou unidades de contexto, a codificação e a frequência de cada um dos temas e a categorização. A unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p. 134). Esse procedimento permite um tratamento estatístico simples para a interpretação de cada uma das questões. Já a categorização é uma operação que tem como “primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma simplificação reduzida dos dados brutos” (BARDIN, 2016, p. 148). Nesse momento é formada uma descrição simplificada a partir dos dados, por meio do agrupamento e da condensação das unidades de registro.

Segundo Ludke e André (2018, p. 53), “essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”. Analisar os dados significa o alcance de operações intelectuais que ultrapassam as dimensões de meras descrições, representações de textos e imagens ou, ainda, réplica de conceitos. É o momento de aprofundar e revelar o dito e o implícito, podendo, assim, ser apontado como a parte do processo mais produtiva de construção de conhecimento.

A escolha desse dispositivo de análise se justifica por apresentar coerência com o tipo de abordagem escolhida, a qualitativa, e com os objetivos desta pesquisa, que têm relação com as condições de produção. Daí a necessidade de se analisarem os discursos a partir de descrições sistemáticas sob o olhar da teoria da Análise de Conteúdo para compreender o que nosso problema busca destrinchar.

#### 4.8 ACHADOS DO CAMPO EMPÍRICO

Há sempre diversas interpretações para um texto. Necessariamente, ele carrega significados que consistem na descoberta de algo, resultado da atribuição de sentidos dada pelo leitor. “O texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos” (RICOEUR,

1988, p. 57). É partir disso que entendemos o texto como uma estrutura de construções e significações com a qual é sempre possível concordar ou contrapor. Dar sentido a um texto é diferente de impor-se nas análises, caso em que apenas as considerações do pesquisador seriam admitidas como evidências num vasto campo que envolve conflitos e interesses divergentes. As entrevistas semiestruturadas, os círculos de leitura e o caso de ensino se constituíram como momentos de revelações e descobrimentos através da interação social a partir daquilo que dizem o pesquisador e os professores colaboradores.

Desse modo, entendemos que a linguagem permite essa troca entre sujeitos, o que significa compreendê-la como um processo coletivo, que se constitui de modos diferentes e em lugares diversos a partir do contato estabelecido com o outro “que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 6). A leitura e a escrita são consideradas como a tradução da língua, e esta é o lugar das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos. Isto é dito ainda de outro modo por Bakhtin (2006, p. 127):

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para Bakhtin (2006), é na interação verbal, instituída pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) se torna real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto. A linguagem é um fenômeno social e cultural que circunda a humanidade desde os primórdios. Para esse autor, a linguagem, assim como todos os sistemas simbólicos, justifica-se na interação entre as pessoas de uma comunidade. É uma entidade viva que se modifica, principalmente, no mundo das novas tecnologias de que participamos. Considerada como condição existencial do homem, sob muitos aspectos, ela permite a dinâmica das ações, fatos e a interação com o eu e o mundo.

Entendendo que toda expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens pressupõem a projeção de sentidos do outro sobre o que está exposto diante do mundo, tecemos a análise dos acontecimentos da pesquisa. Para construção dos dados empíricos, seguimos as seguintes etapas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016): a) pré-análise – é a fase de organização da base de informações construídas no campo; b) exploração do material – consiste nas operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação – consiste numa fase de

avanço do processo em que os resultados são tratados de maneira mais significativa, buscando estabelecer uma articulação com os fundamentos teóricos.

O pesquisador se envolve na interpretação de dados buscando responder à questão norteadora da pesquisa. Essa atividade cognitiva, segundo Creswell (2014, p. 152), “se inicia com o desenvolvimento de códigos, a formação de temas a partir de códigos e depois a organização de temas em unidades maiores de abstração para compreender dados”. Trata-se da noção de interpretação por uma ação inteligível de passos analíticos para a construção dos sentidos do texto.

Feitas essas considerações, descrevemos, a seguir, os procedimentos realizados através da análise de conteúdo, pelos quais obtivemos os resultados encontrados. Para melhor entendimento do leitor, estruturamos o caminho percorrido para encontrar as unidades de registro e a categorização.

Após a realização das entrevistas, ouvimos os áudios por diversas vezes visando a conhecer o material construído. Isso possibilitou uma aproximação inicial com o que foi dito, com quem disse e com o contexto referido. Posteriormente fizemos a transcrição dos áudios e a organização em arquivos de computador. As respostas foram reunidas em cinco arquivos diferentes separados pelos temas da pesquisa. Após a organização dos dados procedemos à leitura minuciosa de cada uma das entrevistas por várias vezes e por um longo período, visando a construir as primeiras impressões sobre o que foi dito.

Durante essas leituras contínuas utilizamos cores diferentes para marcações de trechos na tentativa de agrupar temáticas semelhantes através dos códigos, por exemplo: azul para destacar frases ilustrativas que usaríamos ao longo de toda a pesquisa; vermelho para identificação da problemática; e verde para a revelação de conteúdos não previstos. Fizemos também anotações digitadas nas margens laterais do texto referentes às temáticas semelhantes encontradas e reflexões sobre as ideias principais reveladas pelos entrevistados em suas falas.

A próxima fase consistiu na descrição e apresentação dos dados. Os procedimentos anteriores permitiram a criação de uma lista de trechos conforme o número de vezes que um mesmo assunto foi referido em diferentes momentos da entrevista, o que é denominado de unidade de registro. Portanto, feita a localização das informações, por meio da triangulação dos dados – entrevistas, círculos de leitura e caso de ensino – procuramos compreender como esses associavam-se. As autoras Ludke e André (2018, p. 58) afirmam que “esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de temas que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente”. Assim, desenvolvemos a categorização, que

consiste em analisar, sintetizar e agrupar em temas formando uma ideia comum de acordo com os assuntos tratados. Essa foi usada para escrever sobre os achados no campo empírico.

O resultado da análise de conteúdo foi organizado a partir dos temas e unidades de registros localizadas nas falas dos colaboradores. Essas foram analisadas e agregadas, possibilitando a formação da categorização, que se configura como os achados acerca do lócus estudado, conforme quadro apresentado a seguir.

**Quadro 2 - Análise de Conteúdo das entrevistas semiestruturadas**

TEMAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIZAÇÃO
Letramento literário	O hábito de estudar e de ler não faz parte do universo do aluno; Necessidade de conhecimento de estratégias de leitura; Processo de leitura precisa ser sistematizado; Projetos isolados e pontuais voltados para a formação de leitor; Biblioteca com acervo desatualizado.	A leitura precisa ser planejada e ensinada como caminho para a formação de leitores, tendo como desafios a elaboração de projetos e a organização da biblioteca.
Literatura marginal periférica	A importância da literatura marginal periférica como uma produção do contexto de fala do indivíduo; Literatura produzida nas comunidades como condição de diálogo inicial para a formação de leitor; A literatura marginal periférica como algo novo, que precisa ser discutido entre docentes para sistematização de ações na escola; Algumas manifestações artísticas produzidas na comunidade são descobertas na escola através de atividades pontuais; Enxergar a literatura marginal periférica como novas possibilidades de conhecimento.	A literatura marginal periférica como algo novo, que precisa ser discutido entre os docentes como possibilidade para organização de ações na escola.
Educação de Jovens e Adultos	É uma clientela que geralmente tem dificuldade extrema de aprendizagem; Os alunos sempre estão dispostos, em sua maioria, a realizar as atividades propostas pelo professor; O maior desafio da EJA é estimular nos alunos a importância da leitura. Os alunos da EJA ficam em segundo plano. Aliás, segundo não, em último plano. Parece que a escola é só Ensino Médio, mas quem dá base à escola é a EJA.	As singularidades da EJA não podem ser representadas apenas através da discussão de direitos de alunos com dificuldades de aprendizagem, configura-se como um diálogo a ser provocado na educação e especificamente na escola, enquanto necessidade de políticas públicas e garantia dos direitos dos cidadãos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

**Quadro 3 - Análise de Conteúdo dos círculos de leitura e caso de ensino**

TEMAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIZAÇÃO
Letramento literário	<p>Sinto-me triste ao falar dessa realidade na nossa escola; A escola trava e vem fingindo fazer, um fazer por fazer; Projetos soltos sem fundamentação, sem objetivos claros e que não leva a nada; Continua tudo a mesma coisa e nós só repetindo os mesmos discursos; Eu faço de um jeito e o outro faz de outro.</p> <p>Várias questões que nos impedem: é o tempo de aula muito curta; levar um texto e não conseguir imprimir; e aquelas coisas todas que já sabemos que a escola emperra; todo ano você é surpreendida com disciplinas diferentes para lecionar; vivemos nessa sofrência.</p>	<p>A leitura como prática que necessita de um esforço coletivo de reflexão, crítica e reconfiguração de ações no contexto escolar. Iniciativas solitárias, projetos fragmentados, restrições de investimentos e desmotivação são enfrentamentos que precisam ser pensados.</p>
Literatura marginal periférica	<p>Contemplar [literatura marginal periférica], eu acho que a escola não contempla, mas não é por culpa da própria escola; O sistema não PERMITE; Essa literatura é algo muito pequeno, muito novo e nós não temos ainda essa prática; Nós cumprimos um currículo que a própria Secretaria Estadual de Educação envia; Trabalhamos sobre o negro naquele dia e achamos que fizemos muita coisa; No dia da consciência negra, corre todo mundo para fazer alguma coisa ali naquela semana como se aquela semana fosse milagrosa! IMPOSSÍVEL.</p>	<p>A literatura marginal periférica e outras produções de contextos periféricos são temas que precisam ser inseridos no currículo da escola, pois têm sido negligenciados e apresentados de maneira pontual.</p>
EJA	<p>E nós enquanto escola, estamos sem saber o que fazer; Temos aquele professor que está ali na EJA sem querer; A EJA passa anos e mais anos e até hoje é aquele mesmo livro desde 2009; O nosso maior desafio é a escola enxergar todas essas dificuldades que estamos vivendo.</p> <p>Como potência eu vejo que os alunos querem. Realmente eles se interessam para dar conta das atividades, eles fazem bem feita; Os alunos da EJA têm interesse em fazer as atividades e isso nos estimula a continuar; Eles estão ávidos pelo conhecimento.</p>	<p>Gestores e professores precisam entender as ausências e lacunas internas que dificultam o funcionamento da EJA, com foco no reconhecimento do aluno como um sujeito de potencialidades.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## 5 UM RIO QUE FLUI: VOZES, DIÁLOGOS E SIGNIFICADOS DA PESQUISA EM CAMPO

*[...] Sua pretidão o quanto é bela  
 O quanto ela ama o quanto ela rega  
 E agora ela cuida de quem tá com ela  
 O quanto ela gira o quanto ela gera  
 O quanto ela cura... O movimento é ela!  
 O movimento é ela!  
 (SANTANA, 2019)*

O poema de Jamile Santana fala, entre outras coisas, da produção contemporânea que hoje vem ganhando relevância. Trata também do quanto gira e cura a poesia preta e periférica. Sigamos no presente capítulo situando esse movimento gerador para apresentar os resultados das vozes e diálogos acontecidos no campo da pesquisa a partir das entrevistas semiestruturadas, dos círculos de leitura e do caso de ensino realizados com os professores colaboradores da pesquisa. Trata-se então de analisar as informações, responder à questão central e alcançar os objetivos propostos, com a intenção de buscar os possíveis significados produzidos. Para isso, nesta seção descrevemos o letramento literário nas práticas educativas desenvolvidas no lócus do estudo, discutimos sobre a literatura marginal periférica e local e debatemos sobre os desafios da EJA.

Nesta análise, procuramos compreender e enxergar os significados atribuídos às informações que estão por trás das mensagens, em busca de outras significações, fundamentadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Como afirma Richardson (2017, p. 252): “O estudo dos símbolos e das características da comunicação é básico para compreender o homem, sua história, seu pensamento, sua arte e suas instituições”. No contexto do nosso estudo, o conteúdo do texto são representações linguísticas que revelam nos discursos os fenômenos latentes que serão descritos e interpretados à luz dos objetivos e teorias que embasam esta pesquisa.

### 5.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: OS (NÃO) DITOS PELOS PROFESSORES

A leitura ainda é um grande desafio na educação e, de maneira geral, para a sociedade. São vários os motivos: alto índice de analfabetismo, falta de incentivo ou de oportunidade, desinteresse, carência de recursos financeiros para compra do livro, falta de compreensão que a leitura é importante para nossa formação e outros. Esses fatores indicam a necessidade de buscarmos outras maneiras de olhar essa realidade que circunda o contexto educacional e

interfere na aprendizagem das práticas sociais de leitura, considerando os impactos disso para o coletivo escolar e o que isso representa no viés ideológico. A escola é um dos lugares em que esse estudo precisa ter destaque. É nela que o aluno se torna – ou deveria se tornar – sujeito leitor, crítico e consciente de seu processo. Ideia que se afirma com base nas orientações legais de que aprender a ler é um direito de todos e sua aprendizagem deve ser garantida pelo Estado, o que esclarece o reconhecimento de sua importância dentro do processo social e cultural de formação do ser humano.

Como professora, é nesse lugar que nascem as inquietudes sobre a maneira como a leitura tem sido apresentada e desenvolvida, especificamente no que tange às produções artísticas oriundas das classes populares. Com isso, é importante entender a leitura como um movimento de interação e de produção, uma maneira de se constituir leitor do/no mundo.

É a partir dessa necessidade (formar alunos leitores) que passamos a compreender e discutir sobre o letramento literário nas práticas educativas dos professores. Com base no bloco três das entrevistas, fizemos questionamentos acerca das ações da escola para estimular a formação de leitores, as práticas educativas ou projetos marcantes envolvendo a leitura literária, o uso do livro literário, as dificuldades encontradas e qual a avaliação que cada colaborador faz sobre o desenvolvimento das atividades no cotidiano escolar.

A leitura é uma prática que desestabiliza e desafia, uma ação inacabável como uma produção perene no tempo. Ela informa e transforma, arma e desarma, induz e, sobretudo, conduz, pois ela permite ao leitor “[...] o deslocamento de horizonte provocado pelo texto [...]” (YUNES, 2003, p. 11). Funções? Diversas: estudar, deleitar, informar, entender, pesquisar, aprender, interagir, reviver. Ler é abarcar toda essa amplitude que vai além da decodificação de signos – talvez aí se situe a nossa inquietude em relação a ela. Preocupados com tudo isso, indagamos aos colaboradores sobre como a escola faz e age no dia a dia da sala de aula para estimular a formação de leitores. A partir das ideias colocadas, evidenciamos que envolver os alunos em práticas que possibilitem o desenvolvimento da capacidade leitora é um dos obstáculos em sala de aula, como expressam as professoras:

*O hábito de estudar não faz parte e percebemos que não faz parte do contexto de vida deles! Nem com o estudo e nem a questão da leitura. A leitura é algo que não faz parte do universo dele. E aqui na escola esse enfrentamento acaba acontecendo no viés de resistência. Então, eles apresentam uma grande resistência em relação ao que é ofertado aqui. Isso é algo que faz com que a gente tenha que repensar o tempo inteiro a nossa prática para ir facilitando e usando de estratégias para ir aproximando ele desse universo, mas esse passo ainda tá muito tímido em relação à proposta de formar leitores (VERA ANASTÁCIA, entrevista 2019).*

*Eu acho que nós da escola pública ainda deixamos a desejar! Eu, por exemplo, em minha disciplina, na EJA, tem alguns textos que a gente pede ao aluno para ler em voz alta e eles inclusive se recusam. Nós ainda não encontramos um mecanismo para incentivar essa leitura, mas eu gosto sempre de ficar pedindo a eles para lerem (MARIA DO ROSÁRIO, entrevista 2019).*

*Aí entra também a questão desse aluno leitor que muitas vezes não está interessado em ler. Não há aí um despertamento para que ele possa fazer essas leituras e fica algo meio que forçado. Você forçando ali para que ele tente se apaixonar pela leitura. Muitas vezes o aluno nem tem essa análise que isso facilitará a vida dele e que melhorará o próprio estudo e a aprendizagem (CELINHA DA SILVA, entrevista 2019).*

Esses relatos nos levam a pensar sobre a relevância do processo de formação de leitores, a mobilização das ações para o desenvolvimento dessa competência e a quebra dessa resistência. As professoras reconhecem a importância da leitura, mas ressaltam que as ações ainda precisam ser ressignificadas. E, a partir do que disseram, entendemos que muitas vezes a leitura se resume a uma atividade restrita de acesso à informação e à reprodução. A compreensão crítica, para Freire (2005, p. 11), sobre o ato de ler não se esgota na decodificação pura da linguagem escrita, antecipa-se a ela e se alonga na inteligência do mundo, essa da qual fazemos parte, na qual tecemos nossa vida. Esse pensamento indica que o referido leitor entende o ato de ler para além da materialidade, e esse “além” está na produção de sentidos perante a realidade, mediada pelo que nossa percepção pode apreender e transformar para o entendimento do mundo.

Nas palavras surgidas das falas dos professores, podemos perceber a reação de insatisfação e desinteresse dos estudantes do Ensino Médio ao dizerem ao professor que ler é chato ou que não gostam, mesmo sem terem experimentado. Essa é uma perpetuação do senso comum, que já determina quem vivenciará determinadas experiências com a leitura.

*A dificuldade que eu acho é despertar em nossos alunos a vontade da leitura. Eles têm certa aversão a ler. Hoje eles buscam as informações rápidas, passageiras. Hoje eles se apegam muito à questão de tudo que é muito rápido, tudo que é muito supérfluo e tudo que é (sabe) pela metade. Eles não querem se aprofundar. Então, a maioria dos nossos alunos eles têm muita dificuldade em ler. Eles dizem mesmo não gosto de ler, não leio! E eu digo a eles: quem não lê não passa no vestibular, que intimamente está ligado à leitura. O escrever está intimamente ligado ao ler. E se não ler como é que vai escrever?! Então, a gente tem esse problema (CLARICE DE JESUS, entrevista, 2019).*

São afirmações que qualificam os alunos, as quais classificamos como puras abstrações diante de conclusões sem evidências, pois é ilegítimo dizer que não gostamos de tal coisa que não conhecemos e não experimentamos. Essas ideias, entre outras, reforçam os

interesses de uma pequena parcela da sociedade privilegiada com o acesso à leitura e aos livros. Como podemos dizer que não gostamos daquilo que nunca vivenciamos cotidianamente? Esse tipo de discurso tem em seus fundamentos uma relação com a maneira como a sociedade capitalista moderna se organiza e determina os objetos que a constituem como espaços de formação. É evidente que a hegemonia precisa ser desconstruída, e essa compreensão, desmistificada, porque a leitura deve fazer parte da realidade escolar. Para isso, é preciso que todos tenham experiências com o ensino da leitura, aprendam a ler e possam usufruir dela.

Desse modo, evidenciamos que as práticas educativas que se têm realizado na escola constituem esse cenário, quando os colaboradores enfatizam sobre a dimensão pontual e individual das ações em detrimento da sua dimensão contínua: o que os alunos leem na escola não é algo sistematizado pela coletividade. Nesse contexto, muitos professores reproduzem modelos de ensino aos quais foram eles mesmos submetidos durante sua formação inicial. A aula é na maioria das vezes centralizada no professor e afastada dos interesses do aluno, o qual de forma “bancária” recebe e memoriza informações, sem usufruir da leitura como experiência de descobertas, de conhecimento e de compreensão de sua realidade.

Nas palavras da professora Clarice de Jesus, notamos uma ênfase nas práticas e experiências voltadas para um sentido único e dominante do ensino da literatura como garantia apenas da leitura de obras clássicas:

*Eu digo assim: PASSAR PELO SEGUNDO ANO SEM LER O LIVRO DOM CASMURRO! Eu digo não fez o segundo ano. Passar pelo terceiro ano SEM LER A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR! Sem ler Vidas Secas, de GRACILIANO RAMOS! Para mim não fez terceiro ano. Esse é meu discurso da sala de aula. Eu acho que eles devem sim ter acesso ao Cortiço (CLARICE DE JESUS, entrevista, 2019).*

Percebemos que há certa resistência ao uso da literatura oriunda de contextos periféricos, pois segundo a professora o ensino de literatura gira em torno das obras clássicas. Assim, observamos que a diversidade é raramente referenciada. Portanto, compreendemos a necessidade de a escola abrir-se para todas as demais literaturas, do mesmo jeito que trata as experiências literárias canônicas, como forma de garantia de espaço para todos os tipos.

É muito importante que discutamos com o professor e também dentro da sala de aula o que é considerado cânone literário para que o mediador e o leitor sejam tirados de sua bolha, e, mais importante, que reflitamos sobre nossa própria maneira de encarar nossa história: quem define o quê? Quem formula tais regras? Quem diz o que é literatura? Portanto, compreendemos que o cânone aparenta ser único e hegemônico, mas pode ser vários, se

compreendermos que há o cânone da literatura produzida por pessoas negras, pobres, mulheres, idosos, homossexuais etc.

Compreendemos que algumas práticas que constituem o processo de efetivação da leitura são necessárias, mas são insuficientes quando colocam o leitor diante apenas da materialidade do texto, sendo que o literário propriamente dito fica escolarizado, tal qual o texto do livro didático. Zilberman (2009, p. 30) faz uma crítica sobre como a escola tem interpretado de forma mecânica a tarefa de ensinar a ler. Esta não cumpre seu papel no que se refere ao ensino da leitura, e isso poderá fazer o aluno se afastar das obras literárias ao invés de aproximá-lo. O fato de ensinar o estudante a ler de forma mecânica não garante que ele se torne um leitor, pois esse é definido pela autora como aquele que tem assiduidade na literatura.

A escola é o espaço para a formação científica, social e cultural do ser humano/leitor. Nesse caminho, compete a essa instituição legitimar ações coletivas como referências para a elaboração de projetos e propostas de ensino relativo aos conhecimentos que tangem à leitura para serem trabalhados pelos professores nas diferentes áreas de conhecimento. Nessa tessitura, é importante rever a leitura como mediadora de conhecimentos, de ideias, de atitudes e elemento da formação humana. Sobre as propostas e projetos da/na escola e seus resultados para a formação de leitores, os colaboradores afirmam:

*Existe um projeto estruturante que é o TAL, mas que na realidade o que é que a gente percebe? É um projeto que não é da escola, mas esse ponto eu não considero o seu principal problema, porque eu considero um projeto muito bom! Mas a forma como ele é colocado em prática na escola é que fica limitado só a participar de um evento promovido pelo Estado [...]. Então, eu não consigo identificar nenhuma ação efetiva no tocante a estimular a leitura literária na escola. Existe a prática de pedir que o menino leia um romance, de cobrar uma obra por unidade, mas eu acho que isso aí tá muito limitado em relação ao que deveria ser a proposta (VERA ANASTÁCIA, entrevista, 2019).*

*Eu acho que ainda tem MUITO a fazer. A escola esse ponto não há uma preocupação não. Às vezes começamos um projeto de leitura e não chegamos nem no meio do caminho e aí vai de água abaixo. E não é culpa só do professor não, é do todo [...] (ROSEIRA DOS REIS, entrevista, 2019).*

*((Silêncio)), mas os projetos são mais pontuais e fragmentados. Um projeto como um todo, eu não vejo muito. Aliás, tem um projeto que o ano passado nós começamos a colocá-lo em prática. São vários tipos de texto: a charge, o jornal e a poesia para gente aplicar isso na sala de aula e depois a gente corrigir para ver o nível da questão de leitura e interpretação desse aluno. É uma coisa que inclusive esse ano eu não apliquei, mas alguns colegas aplicaram (MARIA DO ROSÁRIO, entrevista 2019).*

*Eu vejo de forma muito... vamos dizer assim... RASA! Trabalha-se de forma rasa. Esse aprofundamento, eu não sinto na escola! Essa preocupação e esse foco. Sempre assim, uns trabalhos de forma isolada. A coletividade não vem funcionando muito bem [...]. Precisaria de algo maior, não pontual, mas que isso fosse trabalhado o ano todo. Que a gente já começasse o ano já com esse foco aí na leitura e na escrita. E não só em língua portuguesa como a gente já disse, mas das várias formas de leitura em todas as áreas. Isso ficou meio assim... tipo um clichê: a leitura em todas as áreas, mas isso não acontece realmente em todas as áreas, ainda está presa à língua portuguesa (CELINHA DA SILVA, entrevista 2019).*

Podemos dizer que a dimensão contínua e coletiva da leitura promove outras formas de interação entre estudante e escola, diferentemente da dimensão individual e pontual, porque ela integra um processo em conjunto, contribuindo assim para o desenvolvimento da capacidade leitora diante do que nos é dado a ler, assim como uma maior evolução pedagógica, cultural e formativa pode se dar no contexto escolar. As discussões dos colaboradores motivam o entendimento de que é necessário repensar o conjunto de práticas sociais e culturais em meio ao qual se encontra a leitura, uma vez que essas são atividades fundamentais na formação de ideias, de modos de perceber, pensar e de compreender a realidade.

Ao citar esses trechos das falas não há a negação e nem a pretensão de desmerecer ou dizer que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não contribuem para o crescimento dos alunos, contudo é preciso que seja pensado e avaliado como a escola tem constituído sua realidade, reiterando a relevância do letramento literário, e, assim, ampliar as possibilidades da imaginação, criatividade e aprendizagem.

Mas o que é o letramento literário? É uma indagação que pode ser pensada a partir das histórias de leitura de Freire (2005, p. 12). Ele traz seus momentos da infância, adolescência e mocidade, num enredo em que o processo de compreensão crítica da importância do ato de ler se constituiu frente à leitura:

Ao ir escrevendo este texto, ia 'tomando distância' dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro a 'leitura' do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da 'palavramundo'. A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de 'ler' o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa.

Palavra, linguagem, mundo, subjetividade e realidade, elementos que se atravessam às leituras e à história de vida de Freire. Esse processo que se realiza no ato de ler constitui a experiência na qual o leitor vai se formando. Na velha casa, nos quartos, no corredor, no sótão ou no terraço, ele vai se constituindo, pois nesses espaços engatinhou, balbuciou, colocou-se

de pé, andou, falou e leu. A experiência da leitura de Paulo Freire tem início em seu lar e amplia-se para a escola. Em suas palavras, “Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’” (FREIRE, 2005, p. 15).

O que esse autor/leitor nos permite saber de suas histórias nos incentiva a reconhecer a ação pedagógica criativa que a professora Eunice desenvolveu em sua educação. O valor que é dado à leitura, o reconhecimento de sua importância cultural e social ganharam relevância à medida que ele se tornava adulto, e foi assim que a criança leitora se transformou no leitor Paulo Freire. Professora que não reduziu o ensino e o aprendizado da leitura a regência verbal, sintaxe de concordância, problema de crase, sinclitismo pronominal. Foram propostos a curiosidade e o desafio aos alunos, como situações a serem desvendadas de forma dinâmica e viva e não como algo estático (FREIRE, 2005, p. 17). A leitura, na concepção freiriana, pode ser entendida como uma prática ou uma estratégia social que permite ao indivíduo trocar experiências com o mundo que o cerca.

Aprender a ler só é alcançado pela experiência através do cultivo do hábito de ler de textos curtos aos mais extensos e complexos, em vez de fragmentos que limitam as ideias e informações. Não há outra estratégia. Nesse sentido, a questão da experiência de leitura se caracteriza para Yunes (2003, p. 15):

Quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica. Sendo assim, é possível considerar que ao ler atribuímos nossos próprios sentidos ao que foi lido, e a cada leitura, ainda que seja do mesmo texto, novos detalhes podem ser percebidos.

É estabelecer uma conexão com o texto que invada o leitor intelectual e subjetivamente, é deixar-se afetar. A experiência é algo externo e, quando é vivida, percebida, compreendida e realizada, torna-se interna, singular e subjetiva. Cada um é envolvido de uma forma, de modo que o que pode significar uma experiência para uns, pode não ser para outros. Ao refletir sobre o processo de formação leitora, na entrevista, a professora Vera Anastácia enfatiza a relevância da organização e do planejamento da prática:

*A formação de leitor não é algo que se limita à apropriação da escrita pelo aluno. A formação de um leitor ela precisa ser ensinada. E a gente tem que ter essa consciência para entender que esse processo precisa ser muito bem SISTEMATIZADO pelo professor (VERA ANASTÁCIA, entrevista, 2019).*

A leitura não pode ser substituída por outras atividades. Ela deve ter lugar garantido na escola. Freire (2005) afirma que a leitura se tornará essencialmente importante em nossas vidas ao alcançarmos esse hábito, transformando-o em um ato de conhecimento, necessidade e prazer. Para o autor, ler vai além da aprendizagem, constitui-se em um ato de liberdade: de poder ler com criticidade, com autonomia, podendo opinar e interagir sobre qualquer texto que se lê e sobre a realidade. Ao apoderar-nos da leitura, passamos a atuar como indivíduos conscientes, capazes de entender não só o cotidiano das nossas próprias vidas, como também a sociedade de que participamos. Quanto maior for nossa compreensão, mais seremos capazes de dialogar com o mundo. E quanto mais variadas forem as leituras que buscarmos, mais oportunidade de ampliá-las, sendo essa a articulação coerente que contribuirá para nossa formação como cidadãos. O aluno que não lê adormece o intelecto, fica alienado e aliena os outros.

## 5.2 LITERATURA MARGINAL PERIFÉRICA: O QUE REVELAM OS PROFESSORES?

As discussões pontuadas sobre letramento literário na formação e na vida dos estudantes da EJA motivam a compreensão de que esse processo se inicia antes mesmo do acesso deles à escola. Considerando o papel que essa instituição assume diante dos novos discursos literários, da diversidade cultural e do desenvolvimento da cidadania dos seus alunos, passamos a analisar as percepções dos colaboradores sobre a literatura marginal periférica e a realização do trabalho pedagógico no contexto das práticas educativas. Conforme bloco quatro, perguntamos sobre os entendimentos e significados dessa literatura, a fim de compreender as atividades e iniciativas, as contribuições e os impactos alcançados.

Como já dito, essa literatura é produzida a partir de um lugar e por pessoas que de alguma maneira se relacionam com a ideia de marginalidade – editorial, econômica, social e política. Nessa tessitura, indagamos os colaboradores sobre os entendimentos que eles têm de literatura marginal periférica.

*Eu de fato nunca dei visibilidade a essa literatura na minha prática, mas hoje eu percebo que ela é muito importante porque você parte de uma literatura que é produzida no contexto de fala do indivíduo (VERA ANASTÁCIA, entrevista, 2019).*

*Já ouvi falar. Eu acho bem interessante porque é o lugar comum. Temos que valorizar a cultura e o conhecimento do nosso aluno, porém a educação infelizmente é uma coisa abordada de cima para baixo. Às vezes estamos falando de uma coisa que não é nem da realidade do nosso aluno e que até foge à compreensão dele, porque ele não vive aquele assunto, aquele tema abordado. Então, eu acho muito bom. Eu acho legal. Valorizo mesmo! (MARIA DO ROSÁRIO, entrevista, 2019).*

*Bom, eu vejo a literatura marginal periférica justamente como algo... pelo menos para nós como algo novo. [...] Então, realmente o que eu conheço desse trabalho é que ele está muito... pelo menos pra nós, algo assim... que ainda precisa ser desbravado e que precisa chegar realmente na escola (CELINHA DA SILVA, entrevista, 2019).*

As falas das professoras apontam para a importância dessa literatura na escola como algo novo, que necessita ser explorado a partir de uma proposta de ensino e aprendizagem com a inserção de manifestações do campo literário que retratem experiências artísticas mediadas pela concepção de valorização da cultura. Para Santomé (2001, p. 161):

Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos. [...]. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Percebemos um distanciamento entre o que se propõe na escola e o que se vive no cotidiano. É preciso compreender a necessidade da articulação entre o conhecimento escolar e a experiência dos alunos. Ao não realizarmos tais práticas, fortalecemos a predominância das estruturas dominantes. Nessa perspectiva, a educação não pode deixar de enxergar os diferentes sujeitos, as diversas formas de ler e os contextos singulares.

Nessa direção, observamos também que, nas entrevistas, por vezes, surgiram conflitos sobre os termos *periferia* e *marginalidade*, sendo associados aos sentidos negativos, como precário, ruim, violento. A professora Clarice de Jesus (entrevista, 2019) expressou: “*Eu vejo o lado negativo e o lado positivo. Eu às vezes, eu fico meio chocada com determinadas aceitações desse mundo periférico e marginal. [...] Às vezes eu sinto isso. Eu acho que é um caminho que temos que ir com muito cuidado.*” Nessas condições, a literatura, assim como outras manifestações, mostra-se como uma área marcada por rótulos, o que conseqüentemente gera várias exclusões e faz com que muitas subjetividades estéticas permaneçam adormecidas, apresentando pouca ou nenhuma oportunidade para esses grupos e indivíduos.

Dessa forma, nesta pesquisa, assumimos a missão de reverter esse estigma, dar outro significado na intenção de dizer que ser periferia é ter orgulho de participar desse território, de expressar desejos e demandas de uma coletividade e, mais também, é ter a satisfação de representar uma cultura. Trata-se de trabalhar com a diversidade e deixar as culturas entrarem na escola como possibilidade de inserção de valores, experiências e indignações das pessoas que estão à margem do sistema dominante, da política, da economia, etc. Essas considerações

podem ser referenciadas a partir dos relatos a seguir sobre o desenvolvimento de atividades com essa literatura na escola. Os colaboradores disseram:

*Eu acredito que assim... Pensando no todo, a escola não tem inserido atividades com a literatura marginal periférica no seu contexto educativo necessariamente. O que percebemos é uma preferência pelos grandes clássicos da literatura. [...] Então, quando tem eventos na escola eu percebo um apego muito grande dos alunos e, assim, há um trabalho de certa forma na escola voltado para a literatura de cordel, mas não é algo assim... É mais como nível de evento! Não vejo como um uma prática constante em sala de aula não! (VERA ANASTÁCIA, 2019, entrevista).*

*Acho que não. Não vejo não! Será? Eu acho que ainda há uma predominância dos best sellers, dos cânones (MARIA DO ROSÁRIO, 2019, entrevista).*

*Alguns trabalhos produzidos na comunidade são descobertos na escola através de atividades pontuais (CELINHA DA SILVA, 2019, entrevista).*

*Nós tivemos agora no Ensino Médio integral as oficinas eletivas que proporcionaram bastante essa questão. É tanto que trouxeram as produções dos alunos, trouxeram as danças, trouxeram a capoeira, trouxeram poemas. Então esse ano eu tive essa experiência das oficinas eletivas. E eu acho interessante! As oficinas proporcionaram bastante essa possibilidade deles apresentarem o que eles gostam de dançar e gostam de fazer. E eles apresentaram! Teve um movimentozinho até positivo em relação a isso aí na escola, no Ensino Médio integral (CLARICE DE JESUS, entrevista, 2019).*

Nesse sentido, é necessário a escola refletir sobre os discursos acerca dos espaços ocupados pelas classes populares, não podendo desconsiderar a diversidade de manifestações artísticas. A respeito dessa discussão, Santomé (2001, p. 172) afirma que precisamos de uma política educacional que não limite o estudo dessas culturas a eventos únicos ou isolados, mostrando sua preocupação sobre “culturas negadas”:

*Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando.*

Nesse sentido, a escola não pode desprezar a diversidade de produções literárias, devendo, assim, envolver possibilidades de trabalho com a literatura, traçando intervenções para recriar uma representação positiva através da circulação de produtos e ideias dentro e fora da escola. Desse modo, pensar em uma diversidade de culturas significa refletir sobre o fenômeno literário com a especificidade de ser da periferia, fato esse que desafia a lógica hegemônica através da produção artística dos moradores desses lugares. Assumir no contexto contemporâneo uma identidade periférica, marginal e local significa desconstruir velhas

formas de estigmas, desigualdade e opressão e dar outro significado, no sentido de expressar que território é lugar de valor, de arte e cultura, de uma coletividade específica. Precisamos abrir espaço para o que está próximo da realidade, como relatado pela professora:

*Acho que é o ponto de partida para que ele através dessa produção marginal periférica que é dele e da realidade dele que ele venha a se descobrir, a descobrir outras possibilidades e aprofundar mais o seu conhecimento do mundo, da vida. Acho que ela deve ser respeitada na escola, acatada e partir dela para novos horizontes, novos caminhos, novos conhecimentos e enxergar que a vida é mais além, enfim, enfim! (CLARICE DE JESUS, entrevista, 2019).*

Essas narrativas só reforçam que o professor está aberto às mudanças na forma de olhar, pensar e trabalhar com a literatura no campo educacional, inserindo outras expressões no espaço escolar, ampliando o acesso a bens e produtos culturais e valorizando uma cultura, há muito tempo negada. Dalcastagnè (2012, p. 7) aponta a entrada de outros autores no cenário brasileiro da literatura e os incômodos decorrentes:

*Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes ‘não autorizadas’; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para se pensar a literatura; ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade.*

Segundo a autora, o campo literário passou por um processo de mudanças, fazendo com que o entendimento da noção de literatura acolhesse novas possibilidades e expressões. A periferia entra na disputa pelo reconhecimento dessas vozes, assumindo-se como protagonista e escritora de sua própria história.

Os colaboradores foram indagados sobre as contribuições desse tipo de literatura ao fazerem parte das ações na escola. Eles afirmaram que não conhecem com propriedade a literatura marginal periférica, a qual precisa ser discutida, pensando-se na estruturação de uma proposta na escola para o crescimento do coletivo. Foi dito que as produções artísticas dos alunos aparecem de forma isolada, a exemplo dos eventos dos projetos estruturantes.

*Essa literatura ela precisa ser ainda discutida entre nós, professores. Precisamos nos apropriar primeiro dela. Como eu estou falando... O conhecimento que eu tenho é muito superficial para ele chegar a ser utilizado com todas as possibilidades que essa literatura marginal periférica possa oferecer em sala de aula com o aluno. Então, eu acredito que nós precisamos primeiro se apropriar do conhecimento sobre essa literatura (VERA ANASTÁCIA, entrevista, 2019).*

*Não! De forma coletiva não tenho visto essa contribuição não. De forma isolada como eu já falei de alguns trabalhos, aqui e ali... O TAL, que significa Tempos de Arte Literária, projeto da SEC, ele poderia ser mais bem*

*trabalhado, mais intensificado, voltado mais nesse direcionamento dessas questões periféricas. [...] Existe uma pontinha, mas ainda precisa realmente avançar. Mas eu acho que podemos melhorar. Através desse olhar aí dá para crescer em relação a isso e dá para fazer um trabalho bom (CELINHA DA SILVA, 2019, entrevista).*

Considerando as entrevistas realizadas com os professores, foi possível perceber que a literatura pode abrir um diálogo com diferentes abordagens na escola partindo da sistematização e inserção de caminhos possíveis, garantindo a presença de manifestações e a valorização da cultura. Contudo, não é simples a tarefa de acolhimento de expressões de contextos periféricos sem inquietações ou impasses nesse espaço, já que está há muito tempo silenciada. Portanto, entendemos que devemos pensar num projeto que envolva alunos oriundos de classes populares por meio de diversos gêneros que instiguem reflexões sobre o contexto social, a partir de ações voltadas à produção e ao consumo de experiências literárias emancipadoras dentro e fora da escola.

### 5.3 DESAFIOS LOCAIS SOBRE A EJA

O desafio de garantir o direito à educação, especificamente dos jovens e adultos, não é recente. A história da educação durante muito tempo foi marcada pela garantia do conhecimento apenas para a classe dominante, que tinha seus interesses privilegiados, enquanto os direitos sociais da classe trabalhadora eram ignorados e negados pelas políticas educacionais. Estabeleceu-se, assim, uma dualidade que perdura até os dias atuais, com o desenvolvimento desigual da educação que divide e diferencia: uma concepção de ensino para a elite e outra para as camadas populares.

Ainda hoje observamos a distinção de classes e a opressão de alguns jovens e adultos, que na maioria são trabalhadores vistos como “fora da idade” considerada adequada para estar ou permanecer na escola. São alunos que tiveram suas possibilidades de estudar interrompidas por justificativas que variam entre pessoas com mais idade, sem direito a uma educação para todos, por conta de um contexto histórico educacional, necessidade precoce de ingresso no mercado de trabalho em busca de renda para o sustento da família, maternidade e paternidade precoces, fracasso escolar com percurso sucessivo de reprovação e também a desmotivação. São fatores extraescolares e escolares que circundam e interferem na apropriação do conhecimento e na continuidade dos estudos dos alunos.

“Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de

“jovens e adultos” (ARROYO, 2011, p. 28). Segundo o autor, a EJA não existe para suprir carências, o aluno é um sujeito de direito com trajetórias e expectativas. Nesse compasso, os impactos dessa situação revelam uma modalidade tensa naquilo que envolve a garantia dos direitos de aprendizagem ao aluno, a formação de professores e as intervenções pedagógicas ignoradas pelas políticas públicas.

Tomando essas abordagens, desenvolvemos as perguntas que estão no bloco cinco de entrevistas, sobre a experiência dos colaboradores, a participação em formação continuada, reuniões de planejamento, os critérios para a seleção de professores nessa modalidade, e se na escola há uma equipe pedagógica de orientação específica para esses professores. Por último questionamos sobre as dificuldades mais sérias em relação às ações voltadas para a formação de leitores.

Inicialmente as professoras contaram sobre suas experiências na EJA e suas concepções sobre essa modalidade:

*Quando eu comecei com a educação de jovens e adultos, eu tive certa resistência porque eu só trabalhava com o Ensino Médio e os alunos aprendiam as coisas de forma mais rápidas [...] Tinha que escrever tudo no quadro, muito devagar, muito lento e uns acompanhavam, outros não. Você tinha que estar naquele tempo. Aquilo vai dando uma angústia. Você vai ficando ali meio sem saber o que fazer, mas depois eu fui me encontrando... Fui me encontrando! (CELINHA DA SILVA, entrevista, 2019).*

Durante as falas, as professoras contaram sobre situações desafiadoras, avaliaram as expectativas que se tem do outro, mostraram que superaram afirmações do senso comum sobre o processo de ensino e aprendizagem, suas próprias experiências e chegaram a uma concepção mais reflexiva, criativa e sensível do contexto. Como afirmou a professora Clarice de Jesus (entrevista, 2019): “*Esse é meu primeiro ano de EJ. As pessoas falavam assim: é um absurdo e que você não vai se adaptar, mas eu acabei me adaptando tão bem às turmas da EJA.*” São percepções que se fazem necessárias e contribuem para a quebra de paradigmas que acontece na experiência da ação através do reconhecimento de si e do outro nesse espaço. Isso motiva a compreensão de que é necessário repensar ideias, concepções e práticas como formas necessárias de constituição de modos de ver, alterar e ressignificar a realidade.

Por esse prisma, a prática pedagógica desempenhada pelo professor exige a produção e mobilização de conhecimentos políticos, sociais e culturais, firmando compromisso com a transformação do pensamento e da estrutura dominante. Há muito se vem afirmando a relevância de profissionais com formação específica, reiterando a necessidade de repensar

sobre sua ação e o reconhecimento do contexto específico dos jovens e adultos no espaço escolar.

Contudo, notamos no material empírico que ensinar na EJA é uma ação marcada por diversas situações antagônicas que perturbam o andamento da modalidade. Uma dessas refere-se à ausência de formação continuada, que resulta em práticas educativas incoerentes com suas especificidades e com o público: “*Eu devo ter participado, mas nem me lembro, viu! Já tem algum tempo*” (MARIA DO ROSÁRIO, entrevista, 2019). De modo geral, as respostas foram fundamentadas com dúvidas, certezas, negação e desejo: “*Não, eu nunca participei de nenhuma formação continuada para EJA. Gostaria muito, mas nunca participei*” (CELINHA DA SILVA, entrevista, 2019).

Observamos a ausência de orientações específicas, seja locais, seja estaduais, para a atuação dos professores. Essa questão traz implicações que podem afetar essa modalidade, na medida em que o professor desconsidera as especificidades dos alunos e desenvolve metodologias com eles da mesma forma que leciona para alunos do Ensino Médio regular. Situação essa que, entre outras coisas, engessa o processo da ação pedagógica em sala de aula, que acaba ficando comprometido e limitado.

Como aponta o inciso VII do art. 4º da LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996), aos professores requer-se a necessidade da existência de formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo Parecer 11/2000: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignorados” (BRASIL, 2000, p. 58). Na perspectiva das orientações legais, a prática e a formação estão interligadas e voltadas para uma proposta pedagógica fundamentada no trabalho com a diversidade.

Porém, é possível observar as divergências entre a atuação do professor e as determinações. A respeito dessa discussão, os professores revelaram um desassossego marcado pelas dificuldades para realizar suas atividades educativas, considerando a incoerência com as especificidades da EJA. Falar sobre formação não é uma questão nova. Portanto, algumas implicações dessa lacuna já haviam sido problematizadas por Soares e Vieira (2009, p. 156), ao argumentarem:

a ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente.

É imprescindível reconhecer as singularidades inerentes à EJA e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para essa modalidade. Diante disso, ser educador demanda uma postura dialógica, de enfrentamento e de compreensão em relação ao contexto no qual cada um está envolvido e aos valores que carrega consigo.

Outro aspecto citado foi a falta de atividades complementares (ACs) específicas, que são as reuniões pedagógicas, situação que contribui para o professor desenvolver suas ações de forma afastada do grupo e na maioria das vezes com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica:

*A gente não tem reunião específica para EJA. O professor planeja junto com todos os outros professores nas ACs sem ter um foco específico para essa etapa de ensino. Na verdade, uma orientação ou outra que chega da Secretaria de Educação é repassada pela coordenação pedagógica e pelos gestores, mas sem um atendimento específico para essa clientela. [...] A EJA precisa ser melhor atendida no tocante à questão de ordem pedagógica. Não existe uma estrutura montada para o atendimento específico da EJA. Quando eu digo estrutura no tocante mesmo de coordenador pedagógico, de formação para os professores e de planejamento que vise atender a esse aluno da EJA (VERA ANASTÁCIA, entrevista, 2019).*

Os colaboradores ressaltaram a necessidade de realizar reuniões pedagógicas com os professores que atuam na EJA separadas das demais modalidades, como afirma a professora Roseira dos Reis (entrevista, 2019): “*Precisariam ser específicas, pois Ensino Médio e EJA não dão certo, porque discutem mais assuntos do Ensino Médio. E acaba não se discutindo nada do que deve fazer e o que deve melhorar. Precisamos ressignificar o olhar para EJA, outro olhar.*” Podemos observar que a escola oferece um modelo ainda muito rígido e pouco apropriado para atender às necessidades educativas da EJA.

Retomamos o pensamento de Freire (1987, p. 68), que pensa a educação como um ato político e emancipatório e ainda faz um chamamento com a proposta de formação como uma ação coletiva: “[...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esse fenômeno coletivo e emancipatório do processo de formação de educadores é referência para se pensar a necessidade das reuniões específicas de cada modalidade. Diante do que se coloca, nasce a possibilidade de refletirmos criticamente sobre o cotidiano da escola com a crença positiva na transformação dessa realidade, buscando a constituição de um espaço em que as reuniões de planejamento específicas contribuam para a evolução da educação de jovens e adultos.

Observamos, também, a necessidade de selecionar um perfil de atuação e adesão para o professor da EJA. Disso, as professoras contaram que “os critérios seguem os da

*distribuição de carga horária ((risos))” (VERA ANASTÁCIA, entrevista, 2019); “O critério é tempo de serviço mesmo. Seguem os critérios normativos e, pronto... Os critérios da SEC” (MARIA DO ROSÁRIO, entrevista, 2019). Dessa maneira, um entendimento sobre as necessidades da formação de um quadro de professores para reconfigurar o espaço de trabalho ainda está por acontecer. Em desabafo, a colaboradora expressa sua opinião sobre a escolha dos professores, que, na visão dela,*

*Deveria escolher o professor que realmente gosta dessa modalidade de ensino e que tenha compromisso, porque alguns são apenas para complemento de carga horária, outros que gostam do ensino médio, mas estão na EJA porque não tiveram a possibilidade de ficarem no ensino médio. Então o trabalho acaba ficando meio truncado (ROSEIRA DOS REIS, entrevista, 2019).*

Os professores assumem as turmas da EJA de forma aleatória ou como complementação de carga horária. Isso afasta a possibilidade de vínculo, num movimento de oscilação que impede o amadurecimento, a reflexão sobre a prática e a busca contínua de conhecimento, emperrando as alterações e os avanços.

E o leitor da EJA? O que os professores contam sobre suas ações voltadas para a leitura nos permite visualizar as dificuldades encontradas para que aconteçam o amadurecimento e o encantamento pelos livros. Nesta passagem, relatam:

*Eles dizem que não têm tempo! Tudo deles é: – eu não tenho tempo, eu trabalho! Você não pode passar nada. Nenhuma atividade extraclasse. E muitos têm dificuldades porque a base ficou lá atrás e/ou estudaram há muitos anos. Os maiores problemas são esses! (MARIA DO ROSÁRIO, entrevista, 2019).*

*Eu acho que a maior dificuldade deles... Vamos lá pra trás... É o processo de alfabetização. [...]. Então, eu acho que o maior desafio para o professor é fazer esse despertar desse aluno adormecido em termos dessas práticas leitoras. Então, ali ele vem nesse adormecimento, sem ter essa base lá atrás e esse gosto que não foi desenvolvido. E quer fazer uma leitura superficial, algo muito rápido. Se você propuser uma coisa mais longa é uma dificuldade terrível. Então, eu acho que a maior dificuldade deles está lá na base, pois muitas vezes nem sabem ler mesmo (CELINHA DA SILVA, entrevista, 2019).*

Desse modo, entendem a importância do lugar da EJA e suas peculiaridades, porém, apenas essa premissa não é suficiente. É necessário buscar e compor espaços que insistam num encontro dos alunos com os livros. E nas palavras surgidas ao longo das entrevistas podemos perceber termos como *interesse*, *vontade*, *superação* e *aceitação* como elementos para suscitar o desejo e convidar o aluno a arriscar-se no ato de ler:

*[...] O que eu acho interessante na EJA é que eles têm interesse. Às vezes passaram dez anos fora da escola e aí voltam com vontade de superar e entrar no mercado de trabalho (está tendo essa necessidade) e aí eles têm essa dificuldade e por trás da dificuldade eles têm o interesse. Eles trabalham o dia todo, trabalho pesado para vir à noite para a escola com o objetivo de conseguir alguma coisa para um futuro melhor porque tão vendo a necessidade no dia a dia. Uma aluna me disse: – pró, eu vou vencer! Eu respondi: – vai sim, com certeza! (CLARICE DE JESUS, entrevista, 2019).*

*Os alunos têm como positivo a questão da aceitação. Eles têm uma carência em relação ao estudo, e tudo que a gente propõe eles, em sua maioria, estão dispostos a realizar. Esse é um ponto muito positivo. Eles trazem essa contribuição. Eles não dizem: “ah, eu não vou fazer!”, “ah, eu não quero fazer!” (CELINHA DA SILVA, entrevista, 2019).*

Esses conflitos revelados nas falas dos colaboradores requerem um olhar cuidadoso e crítico em torno da EJA, uma vez que se trata de uma modalidade que envolve um grande número de jovens e adultos que frequentam as salas e representam uma matrícula expressiva da escola.

*Os alunos da EJA ficam em segundo plano. Aliás, segundo não, em último plano. Nada, nada mesmo. Parece que a escola é o ensino médio, mas quem dá base à escola é a EJA. Por isso que eles dizem durante os projetos: – ah, não vou ficar, não, professora! Eles não fazem parte. É como se fossem duas escolas: o Ensino Médio regular e a escola da EJA. [...]*

*[...] A maioria vem direto do trabalho para sala de aula e diz: – pró, eu nem tomei café. Então, são pessoas que deveriam ser tratadas de uma forma diferenciada no sentido de se dar mais oportunidade na própria escola (ROSEIRA DOS REIS, entrevista, 2019).*

Questões que envolvem esse público são tratadas de forma restrita em relação ao Ensino Médio regular, numa distinção desfavorável à EJA, o que se dá a partir da ideia de ensino reduzido, que possibilita a aquisição do certificado de escolarização rápida. Essa realidade requer ações atentas às especificidades e diversidades, às questões sociais e culturais, necessárias para repensar as práticas educativas e os conhecimentos produzidos. Para mais, desconstruir as ideias preconceituosas que estabelecem uma relação contraditória e estreita entre duas modalidades que se distanciam num mesmo espaço.

Ao discutir sobre esse aluno adulto, surgiram também falas sobre o aluno jovem que está precocemente frequentando a escola noturna. Com isso, o cotidiano escolar aguçava ainda mais uma realidade de conflitos, destacando as dificuldades dos professores em lidar com esse adolescente da EJA:

*[...] E aí, eu vou voltar também a uma questão em relação a isso: o perfil quando eu comecei alguns anos atrás até hoje em relação aos alunos, mudou e mudou muito. Esse perfil de aluno, nós já estamos encontrando os alunos do Ensino Médio regular com a gente diz assim... para o curso de*

*EJA, no mesmo perfil. Aquele aluno mais velho e tal, ele está se esquivando da escola. Nós estamos trabalhando com um perfil de aluno jovem que quer acelerar seu curso. É isso que estamos percebendo hoje. Pelo menos é isso que eu estou percebendo com meus alunos jovens no curso de EJA, que é um curso que acelera. Você faz dois anos em um. São turmas cada vez mais jovens (CELINHA DA SILVA, entrevista, 2019).*

Temos a presença de um grupo de adolescentes muito importantes, que já passou por um percurso de interrupções no ensino regular. A respeito, Ribeiro (2001, p. 5) descreve o processo de juvenilização:

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino e de sua adequação as características específicas da população a que destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela.

São pessoas que tiveram dificuldades de aprendizagem ou sucessivas reprovações ou que abandonaram a escola ou trabalham no turno diurno e querem de forma rápida concluir seus estudos. São dois perfis oriundos de duas situações diferentes: o primeiro, com justificativas de negação de direitos educacionais e interdição, e o aluno jovem, que está sendo resultado de dificuldades enfrentadas no próprio contexto educacional. Nesse sentido, a escola tem o compromisso de ser muito mais acolhedora, pois se não conseguir atender às expectativas de aprendizagem ou se a relação professor-aluno não for positiva, o aluno se afasta e volta a compor o conhecido ciclo de abandono.

Vimos um leque de expectativas nas narrativas dos professores, portanto, devemos repensar um cenário com configurações e práticas educativas diferentes. O trabalho da escola é articular e dialogar com esses conhecimentos. Ao falar em EJA, as pessoas associam-na à aceleração dos estudos, e isso leva a uma ideia de negação da modalidade. Compreendemos que, para além dessa ideia, não é um aluno da falta disso ou daquilo, e sim um sujeito de direitos com potencialidades que traz suas expectativas e conhecimentos em sua experiência.

Estas discussões motivam o diálogo sobre a estruturação de um espaço diferenciado da obriedade, que contribua para a permanência e o alcance dos resultados pedagógicos esperados. Portanto, a escola deve focalizar sua atenção nas prioridades para atender às necessidades do principal motivo do processo de ensino e aprendizagem – o aluno. Além disso, há que se pensar numa ação educativa que transgrida a ideia de supressão de carências de escolarização, que tem como centro o acúmulo de conteúdo. Daí, pôr em evidência a promoção da autoformação humana do aluno, oferecendo oportunidade para que ele adquira consciência crítica de sua aprendizagem e construa seu lugar no mundo e transforme sua realidade.

## 5.4 CÍRCULOS DE LEITURA: COMPARTILHANDO A REALIDADE

Os círculos de leitura aqui abordados, doravante designados como CL, também foram um dispositivo que se fez presente na ação investigativa com a participação dos professores. Foram desenvolvidos de forma colaborativa durante quatro encontros para tentar compreender as ações e experiências na escola. Para melhor ilustrar, vamos detalhar o conjunto desses resultados.

### 5.4.1 Círculo de leitura I

O primeiro círculo de leitura aconteceu no dia 13/03/2020, às 8h30, com duração de 2h40min, numa sala de aula do CEDBC. Esse dia foi escolhido porque era livre e não coincidia com as obrigações da função de professor de cada colaborador. Vale ressaltar que, dos cinco participantes das entrevistas, apenas um colaborador aderiu à participação nos CL, surgindo a necessidade de convidar novos professores. O convite foi feito pessoalmente e por redes sociais através do envio de um anúncio para o *WhatsApp* particular de cada um e para o grupo da escola, estendendo o convite para todos os professores, conforme pode ser visto no Apêndice. Participaram deste primeiro encontro três docentes dos seis convidados; dois não manifestaram interesse e um colaborador se afastou por motivo de saúde.

Inicialmente, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consiste num documento que explica todos os elementos que compõem os procedimentos: o direito do participante de se retirar voluntariamente da pesquisa, o propósito central do estudo, os dispositivos usados na construção de dados, a garantia de sigilo de confidencialidade dos colaboradores, deveres e responsabilidade do pesquisador, os riscos e os benefícios esperados para os participantes e, por último, a assinatura do colaborador e do pesquisador. Esse processo é fundamental ao atendimento do protocolo legal do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/UNEB, que emitiu o parecer consubstanciado de aprovação da pesquisa em 06/12/2019.

Todos esses procedimentos são relevantes, sobretudo, para o estabelecimento de uma relação de respeito, honestidade e confiança entre a pesquisadora e os colaboradores, o que proporciona a aplicação de questões éticas necessárias a todas as fases do processo de pesquisas. “É importante expor aos participantes o propósito do estudo. Isso em geral é feito por meio de um termo de consentimento informado preenchido para fins do comitê de ética institucional da faculdade/universidade” (CRESWELL, 2014, p. 61). Tentamos ouvir com sensibilidade as vozes dos colaboradores, considerando suas necessidades e individualidades

que surgiram ao longo da pesquisa e adequando as atividades em campo de modo que pudessem atender à realidade de cada um.

Depois desse momento, foi realizada a apresentação oral da pesquisa através de slides com os principais elementos das etapas, desde as implicações da pesquisadora até a execução da análise de dados e a construção do projeto de intervenção. A recepção foi positiva, de modo que todos os professores desejaram votos de sucesso e relataram a importância da pesquisa na tentativa de contribuir para a formação leitora dos alunos.

Posteriormente, realizamos uma dinâmica utilizando uma escala com *emoticons*.

**Figura 7** - *Emoticons* utilizados na dinâmica com os colaboradores



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Os colaboradores responderam à primeira questão, que solicitava: recorte as figuras e mostre especificamente o quanto você concorda ou discorda dos temas listados abaixo, ou o quanto você está satisfeito ou insatisfeito com as sugestões. Optamos por esse tipo de escala considerando o manuseio de uma atividade de forma dinâmica pelos participantes e também porque poderia permitir ao pesquisador identificar atitudes e opiniões acerca dos assuntos atribuindo grau de concordância ou discordância. O significado das figuras da esquerda (sinal negativo), para direita (sinal positivo): a) concordo totalmente; b) concordo parcialmente; c) neutro – nem concordo nem discordo; d) discordo totalmente; e) o coração, que é a indicação do assunto pelo participante.

Os temas indicados pela pesquisadora foram: os jovens e a leitura; círculo de leitura com textos de escritores nacionais e jacobinenses (alunos, professores, pessoas da comunidade); literatura marginal periférica; construção de proposta coletiva voltada para a formação de leitor e literatura marginal periférica na EJA.

A segunda questão foi: sugira temas contextualizados com o título da pesquisa que você gostaria de debater nos próximos círculos de leitura. A intenção foi propor ao grupo de professores uma construção coletiva e dialógica dos círculos de leitura, procurando assim buscar contribuições para a elaboração do propósito desta pesquisa. Algumas propostas foram eliminadas, e aquelas que foram acatadas como importantes para o grupo fizeram com que chegássemos aos seguintes resultados: o primeiro tema com a indicação “concordo plenamente” foi círculo de leitura sobre literatura marginal periférica com produções literárias

de autores nacionais e locais; o segundo tema foi sobre os jovens e a leitura; e o terceiro tema que recebeu o *emoticon* com menor grau de concordância foi a construção de proposta coletiva voltada para a formação de leitor e a literatura marginal periférica na EJA. Notamos a falta de motivação de alguns em concordar com a construção da proposta coletiva, mas no final todos firmaram o compromisso de trilharmos juntos esse caminho. E como sugestão opinaram pelo desenvolvimento de ações como a leitura de textos da literatura de contextos periféricos de autores jacobinenses, reunindo, assim, os temas propostos.

Os colaboradores fizeram perguntas e relatos, e para finalizar uma participante começou a narrar de forma espontânea suas memórias de encontros e desencontros com a leitura na infância. A professora Maria do Carmo (CL, 2020) teve a satisfação de ver sua mãe lendo: *“Toda vez que recordo de histórias infantis, eu lembro desse momento de leitura na infância. Minha mãe sentava no sofá e lia para todos nós. Até hoje quando sinto o cheiro de livro novo, eu lembro de um que era enorme, muito bonito e colorido.”* Em seguida, os demais também compartilharam suas histórias, seus percursos como leitores. A professora Celinha da Silva (CL, 2020) contou que foi privada do acesso aos livros na infância por conta das dificuldades econômicas da família. Já o professor Pedro Lauro (CL, 2020) contou que teve a sorte de ter acesso à leitura através de seu pai. E como afirma Petit (2013, p. 17): *“Talvez toda pessoa que trabalha com leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor”*. Foi um momento bem enriquecedor de reconstrução de histórias, uma pausa para refletir e pensar sobre os caminhos a seguir para si e para o outro. E assim coletivamente o formato dos círculos de leitura foi submetido à análise e à reflexão do grupo de professores antes da tomada de novas decisões.

#### **5.4.2 Círculo de leitura II e o caso de ensino**

A pandemia do novo coronavírus, que causa a síndrome respiratória chamada de Covid-19, provocou impacto nas atividades desta pesquisa que envolvia contato entre pesquisadora e colaboradores, as quais ficaram paradas, a partir do dia 18/03/2020, em respeito às recomendações de distanciamento social adotadas para reduzir a velocidade de contágio.

A última atividade realizada foi no dia 13/03/2020. Diante disso, seguindo a sugestão da orientadora, realizamos os círculos em espaço virtual, através do aplicativo de videochamada *Google Meet*, a fim de enfrentar os desafios apresentados e dar continuidade à fase em campo. Assim, enviamos o convite por *e-mail* e no grupo de *WhatsApp* da escola.

Dessa forma, o segundo círculo de leitura *on-line* foi realizado no dia 09/06/2020, com os mesmos professores que participaram do primeiro, com duração de 1h51min. Iniciamos com os cumprimentos a todos e abrimos espaço para cada um expressar-se naquele momento, uma vez que o último contato do grupo tinha sido no mês de março. Depois exibimos o caso de ensino, elaborado pela própria pesquisadora, narrando cenas sobre a EJA e a leitura na escola, para discussão a partir da seguinte questão norteadora: a) Quais as suas percepções acerca do ensino da leitura na escola?

Discutir a respeito das experiências de leitura pode ser uma maneira de ampliar as condições para entender e refletir sobre nossa realidade, o que significa compreender a complexidade desse tema para possíveis intervenções e organização de propostas. Sobre a questão do caso de ensino que trata das percepções acerca da temática, os colaboradores responderam que:

*“Sinto-me triste ao falar dessa realidade na nossa escola [...]. Temos ideias maravilhosas, mas esbarramos porque a escola trava e vem fingindo fazer, um fazer por FAZER.”* (PEDRO LAURO, CL, 2020). A leitura é uma atividade que demanda problematização, reflexão e reivindicação de um espaço central dentro da escola. Os colaboradores falaram das suas queixas, relatando tristezas, momentos solitários e frustração, que se concretizam como resultado de suas ações nesse contexto. Há uma tensão entre a atuação do professor e a disposição da organização escolar: *“O que falta e o que não funciona na nossa escola é justamente esse fazer solitário, porque eu faço de um jeito e o outro faz de outro”* (CELINHA DA SILVA, CL, 2020). São práticas individuais que se repetem, não favorecendo momentos contínuos. Essa situação nos motiva a buscar outras maneiras de olhar essa realidade e pensá-la a partir de diálogos e ações para somar aos que já existem. Os colaboradores apontaram os desafios enfrentados para o desenvolvimento de práticas de leitura na escola:

*Do ponto de vista estrutural não temos condições de trabalho que nos estimule a fazer algo diferente. [...] Às vezes não temos acesso ao que queremos* (PEDRO LAURO, CL, 2020).

*Várias questões que impedem: é o tempo, a aula que é muito curta, dificuldade como levar um texto e não conseguir imprimir e aquelas coisas todas que já sabemos que a escola emperra. Projetos soltos sem fundamentação, sem objetivos claros e que não levam a nada* (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).

*Então quando você começa a engatinhar, parecendo que vai conseguir fazer um bom trabalho, você já está com outra disciplina no outro ano. Então vivemos nessa sofrência, digamos assim* (MARIA DO CARMO, CL, 2020).

Percebemos nas falas que a escola precisa oferecer condições para que seja formado um ambiente acolhedor, com espaço e materiais adequados e outros investimentos necessários. A professora Celinha da Silva (CL, 2020), categoricamente, afirmou: “*E se a direção não se unir conosco, nós nos uniremos e faremos a nossa parte*”. Assim, o desafio de dar sentido à leitura tem, em parte, problemas institucionais que precisam ser assumidos pela direção, pelos professores e pelos coordenadores em conjunto a fim de alinhar um trabalho mais consistente em parcerias para vencer os obstáculos e manter essa temática no centro das ações.

No segundo momento selecionamos um texto para discussão: “Construir leitores!”, da autora Michèle Petit, enviado antecipadamente por *e-mail* para os colaboradores, com o intuito de pensar a prática a partir da teoria. Para isso, os critérios de realização dos círculos de leitura foram pautados em Daniels (2002) *apud* Cosson (2018b, p. 142-143), conforme já referenciado, usando algumas das várias funções que os participantes assumem no grupo: conector, questionador, iluminador de passagens e ilustrador. Os professores disseram:

*Em relação a minha prática me frustro ao saber que pouco tenho contribuído com relação à leitura, embora, incentivo a leitura, tento trazer textos significativos, abro discussões onde a opinião deles muito interessa, mesmo assim ainda é pouco, o caminho é espinhoso (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).*

*Hoje nós temos uma falta de esperança, um receio, um medo. Entramos na sala de aula e é aquele desânimo do aluno, gente! [...] Estamos muito desestimulados e cansados. Precisamos renovar. Falta formação (PEDRO LAURO, CL, 2020).*

*Que todo mundo possa ter a oportunidade de fazer boas leituras, pois essa abre para outras possibilidades (MARIA DO CARMO, CL, 2020).*

Os colaboradores relatam situações que trazem à tona elementos importantes para se discutir sobre um estado de insatisfação, ao se referirem às práticas de leitura na escola numa perspectiva mecânica, como afirma a professora Celinha da Silva (CL, 2020): “*A nossa leitura é infelizmente imposta e nossa prática é tradicional. Não adianta tapar o sol com a peneira: ah, leia tal livro, faça comentário tal, valendo tanto*”. A escola precisa reconhecer os desafios do lugar da leitura articulando atividades coletivas para o leitor sentir-se motivado e potente com aquilo que faz, conforme sintetiza Petit (2013, p. 37):

Tudo o que podem fazer os iniciadores de livros é levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade e a uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. É transmitir suas paixões, suas curiosidades, questionando seu lugar, seu ofício e sua própria relação com os livros. É dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que, entre todas essas obras, certamente haverá alguma que saberá lhes dizer algo em particular. É multiplicar as ocasiões de encontros, de descobertas. É também

criar espaços de liberdade onde os leitores possam traçar caminhos desconhecidos e onde terão disponibilidade para discutir com eles sobre essas leituras, se assim o desejarem, sem que ocorram intromissões caso esses leitores queiram guardar suas descobertas para si.

Portanto, a função de mediador deve superar em muito a ideia daquele que impõe a leitura como obrigação: o professor deve ser também aquele leitor exímio que aprecia e compartilha suas leituras com seus alunos. Todas essas discussões acerca da ampliação do tema deverão produzir um novo olhar para a realidade e ressignificar ações e pensamentos, como afirma Petit (2013, p. 23):

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito de saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico.

Assim, devemos garantir a dimensão do direito do cidadão à experiência da leitura e da literatura, entendendo, portanto, que os livros devem ir até o aluno permitindo-lhe conhecer outras possibilidades, pois, ao sair da escola, ele poderá passar por situações de exclusão em outros espaços da sociedade, porém terá outras referências para se desprender de contextos de marginalização, temê-los menos. Assim é a literatura: “palavras que ajudam a viver melhor” (TODOROV, 2009, p. 94).

### 5.4.3 Círculo de leitura III

O terceiro encontro, de forma virtual, aconteceu através do *Google Meet*, no dia 18/06/2020, e teve a duração de 1h47min, com a participação de três professores e a pesquisadora, para discussão do texto “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, de Jurjo Torres Santomé (2001), enviado antecipadamente por *e-mail* para fundamentação da discussão. No primeiro momento exibimos a música *Hino da libertação dos escravos* (escravizados)<sup>10</sup>, letra de Maria Firmina dos Reis, cantada pela Mc Carol. A pesquisadora questionou se os colaboradores conheciam a música e também quem já tinha estudado sobre Maria Firmina dos Reis em sua formação escolar ou quem já tinha ouvido falar sobre ela. A resposta para todas as perguntas foi de negação.

Dessa forma, a pesquisadora apresentou essa escritora como a primeira mulher negra, nordestina, maranhense, como autora do primeiro romance na história brasileira: *Úrsula*, publicado em 1859. A proposta foi fazer uma sensibilização a partir da tentativa de

<sup>10</sup> Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cX9pReZcJqA>. Acesso em: 25 fev. 2020. Exibida durante a palestra Mesa 01 – Maria Firmina: a invisibilidade da mulher negra também na literatura, da Festa Literária das Periferias, realizada em 2019.

silenciamentos que são impostos historicamente sobre a literatura produzida pelas pessoas pertencentes às classes populares. Em seguida foi feita a seguinte pergunta disparadora para discussão: em uma reflexão sobre ações desenvolvidas no contexto escolar, faça uma avaliação sobre a importância do tema apresentado, e se a escola contempla a literatura marginal periférica. Se não, pontue o que fazer para adequá-la.

Sobre a primeira questão, os professores responderam que a literatura marginal periférica é um termo novo e não é contemplada na escola:

*Contemplar [a literatura marginal periférica], eu acho que a escola não contempla, mas não é por culpa da própria escola (PEDRO LAURO, CL, 2020).*

*Nós cumprimos um currículo que a própria Secretaria Estadual de Educação envia. Você se sente limitado a não buscar outras possibilidades. Na verdade ficamos ali querendo cumprir a data de prova, um projeto e uma coisa e outra (MARIA DO CARMO, CL, 2020).*

Os professores contaram sobre a criação de espaços e expressões para os alunos na escola em datas comemorativas e durante os eventos. Isso nos leva a entender que há um reconhecimento das diversas experiências culturais dos grupos na escola, porém há fortemente uma predominância dos conteúdos do currículo hegemônico ao elegerem dias específicos para veiculação dessas representações.

*Tem coisa que nós ficamos limitados para trabalhar e realmente é só aquele dia. Trabalhou sobre o negro naquele dia e achou que fez muita coisa. Nós tentamos fazer alguma coisa, mas realmente é muito pouco (MARIA DO CARMO, CL, 2020).*

*[...] No dia da consciência negra, corre todo mundo para fazer alguma coisa ali naquela semana como se aquela semana fosse milagrosa e fosse mudar toda uma questão que está entre nós. IMPOSSÍVEL! Isso não existe. Aí fica aquele faz de conta que trabalhamos o racismo (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).*

Percebemos nas falas reflexões importantes sobre a realidade da escola no tocante às produções literárias negadas e silenciadas, ao ponto que reivindicam que as ações não sejam pontuais e nem realizadas em datas específicas. Eles sugerem um caminho que deve ser planejado desde a jornada pedagógica, com foco em atividades que promovam experiências durante todo o ano letivo e que venham superar a ideia de celebração.

As discussões dos professores apontam para uma concepção de currículo conservador do lócus, que tem privilegiado grupos e criações artísticas selecionados pela tradição elitista, sendo que na prática temos vários grupos sociais e culturais que frequentam a escola. Moreira e Candau (2013, p. 7) enfocam a diversidade cultural que marca o mundo de hoje referindo-se

ao multiculturalismo em educação como “um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”. Nesse sentido, a escola sempre teve dificuldades em lidar com os repertórios culturais diferentes, quando tende a apagá-los, apresentando a cultura hegemônica como um modelo ideal. A professora Celinha da Silva (CL, 2020) é bastante pertinente quando conta: “*Na nossa escola isso ((literatura marginal periférica)) é algo muito pequeno, muito novo e nós não temos ainda essa prática. Nosso olhar ainda está preso ao livro didático, às formas padronizadas do texto e do sistema*”. A colaboradora traz elementos que revelam práticas educativas ainda restritas ao livro didático.

A escola, como um importante espaço de participação, deve valorizar a diversidade, considerando os significados dos diversos grupos presentes no contexto, a partir da promoção de experiências que permitam aos alunos pensarem sobre esse processo de dominação e opressão que resultou no posicionamento de um grupo em determinado lugar de privilégio, a fim de enxergarem-se e serem vistos como produtores de culturas legítimas de circulação no espaço público. Significa desenvolver ações que façam com que os alunos questionem e compreendam quais foram os discursos que atuaram para posicionar determinadas culturas em posições desvantajosas.

Outro problema que já apareceu anteriormente e está sempre presente nos depoimentos é a insatisfação na rotatividade involuntária de professores nas disciplinas a cada novo ano letivo, por conta da distribuição de carga horária, que impede a sistematização das ações e o aperfeiçoamento das práticas educativas.

*Ficamos como um pingue-pongue na escola e à mercê do que acontecerá. Começa pela própria distribuição da carga horária. Aprendemos uma coisinha numa disciplina e no outro ano você já está com outra. Isso é uma loucura para nós (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).*

*Respeitar o professor do ano anterior para dar continuidade e fazer um trabalho melhor. A distribuição de carga horária acaba conosco (MARIA DO CARMO, CL, 2020).*

Esses relatos surgiram diversas vezes nas narrativas, embora não tenhamos lançado diretamente como uma pergunta. Os professores contaram que isso prejudica a melhoria da ação pedagógica, e que a escola deve buscar estratégias para garantir a continuidade do trabalho através de decisões coletivas, responsáveis e comprometidas, considerando os motivos para a realização de tais mudanças contínuas. Compreender essa e outras queixas e seus impactos torna-se uma necessidade urgente para alinhar ações que culminem na superação de impasses na escola. Como afirma Freire (1999, p. 74), “Ensinar exige

humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”, que consiste no engajamento dos professores por melhores condições de vida e trabalho como uma dimensão importante da prática docente. É necessário observar, de forma crítica e organizada, as dimensões sociais e afetivas que constituem as relações e ações no contexto escolar e também fora dele em busca de dias melhores.

No segundo momento aconteceu a discussão do texto “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, de Jurjo Torres Santomé (2001), com o intuito de debater sobre a concepção de políticas culturais que fundamentem o currículo de nossa escola. Para isso, os critérios de realização dos círculos de leitura foram os mesmos do anterior, pautados em Daniels (2002) *apud* Cosson (2018b, p. 142-143). Para esse momento, provocamos uma reflexão associada ao texto e à realidade da escola. A professora Celinha da Silva (CL, 2020) afirmou inicialmente:

*O texto é muito bom e tem tudo a ver com a gente [...]. Fazer essa ponte entre os conteúdos e essas vozes dos alunos é muito complicado, pois nos vemos numa situação que muitas vezes passamos por cima mesmo e vai passando e vai passando. Então essas formas de trabalho estão ULTRAPASSADAS (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).*

*Eu penso que na maioria das vezes nos preocupamos mais com a seleção dos conteúdos no planejamento pedagógico durante a semana pedagógica do que questões como essas (PEDRO LAURO, CL, 2020).*

O obstáculo apontado consiste na falta de planejamento e de atividades que valorizem os diferentes significados que cada grupo possui, procurando promover experiências cotidianas para a aplicabilidade do ensino da cultura oriunda de espaços periféricos, em específico a literatura marginal periférica. Emerge também a ausência de um currículo que reconheça os conhecimentos das culturas que frequentam a escola. Essa problemática nos coloca diante de uma abordagem do multiculturalismo assimilacionista que, segundo Candau (2014, p. 37), consiste na afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, reconhecendo que as pessoas são portadoras de significados diferentes:

*[...] vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica.*

A escola promove práticas que permitem a assimilação de comportamentos, pensamentos e ações da cultura construída pelos valores hegemônicos. Todos são convidados para participar do fluxo multicultural, porém o significado homogeneizador é lentamente colocado em ação e apresentado de modo privilegiado a todo o grupo.

Para o último momento, cada participante fez uma apresentação de uma poesia ou prosa de autores da nossa região. Foram lidas produções de escritores como: Minita Montenegro, Márcio Melo, Cailane da Silva Souza e Ademir Carmo da Cruz. Entendemos que a literatura é uma expressão de liberdade e, por isso, discutimos sobre a questão de não ter de vincular as produções desses autores como literatura marginal periférica, pois cada um deve buscar uma terminologia para aglutinar seu trabalho a partir de como se reconhece, conforme suas percepções individuais.

Os colaboradores desta pesquisa afirmaram que a literatura marginal periférica ou produção literária oriunda de contexto periférico da cidade não é abordada na escola, e eles manifestaram interesse em contribuir para a realização de práticas educativas que envolvam a temática. Nesse sentido, reafirmaram a importância de realizar ações culturais que reconheçam, valorizem e trabalhem com as experiências cotidianas dos alunos fundamentadas em conhecimentos acerca das forças que atuam para delimitar um grupo em determinada posição, vantajosa ou não. Trata-se de não trabalhar datas de formas pontuais e folclóricas, e sim de participar de práticas educativas que tragam impactos para o contexto da diversidade, passando a circular continuamente na escola e nos espaços públicos.

#### 5.4.4 Círculo de leitura IV

Nosso quarto encontro do círculo de leitura foi realizado através do *Google Meet*, no dia 2 de julho de 2020, com duração de 1h10 min. Tivemos a participação de três professores e a pesquisadora. Fizemos uma discussão inicial sobre o vídeo *Os desafios da Educação de Jovens e Adultos - 2/3*<sup>11</sup>, o qual foi enviado por *e-mail* para os participantes assistirem antes do encontro. A pergunta disparadora para discussão foi: Quais as percepções dos professores sobre a EJA na nossa escola, apontando as potencialidades e os desafios?

Os professores narraram fatos semelhantes, que expressaram situações de dificuldades na EJA com um modelo desatualizado e ainda pouco apropriado no que tange a organização do currículo, disponibilidade de recursos tecnológicos, materiais didáticos e questões de empatia nas relações de convivência entre professor, gestor e aluno:

*Sabemos que tem professor que faz a complementação de carga horária porque precisa daquelas aulas, mas ele está ali sem querer* (MARIA DO CARMO, CL, 2020).

*Alguns chegam lá e não têm essa identificação com essas turmas e que chegam lá e fazem qualquer coisa e isso afasta o nosso aluno* (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).

---

<sup>11</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WEoV7Zt5i60>. Acesso em: 2 fev. 2020.

*E nós enquanto escola, estamos sem saber o que fazer! Tem horas que pensamos: Meu Deus, o que estamos fazendo aqui?* (PEDRO LAURO, CL, 2020).

*A EJA passa anos e mais anos e é aquele mesmo livro desde 2009! Não tem nem livro suficiente para todo mundo, é uma luta ficar carregando livros para as salas!* (MARIA DO CARMO, CL, 2020).

*Eu digo que o nosso maior desafio é a escola enxergar todas essas dificuldades que estamos vivendo* (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).

A EJA é ainda carregada de complexidades que requerem ações mais cuidadosas, pois, segundo Arroyo (2011, p. 23), é uma modalidade que continua a ser compreendida a partir de uma visão reducionista de jovens e adultos pensados somente num processo de aceleração de escolaridade, sendo imprescindível desmistificar esse posicionamento, pois:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.

É fundamental pensar uma realidade para esses alunos, que precisam de um ensino diferenciado, combinando diferentes estratégias de aprendizagem que respondam a essas necessidades, considerando que ele é um sujeito de potencialidades, que traz saberes e conhecimentos que devem ser trabalhados e vistos como garantia de seu campo de direito. Sobre as potencialidades da EJA, os professores foram unânimes em afirmar que:

*Eu vejo que os alunos querem! Realmente eles se interessam para dar conta das atividades, eles fazem bem feito* (MARIA DO CARMO, CL, 2020).

*Os alunos da EJA têm interesse em fazer as atividades. Eles fazem mesmo! Os que frequentam fazem MESMO! E isso nos estimula a continuar* (PEDRO LAURO, CL, 2020).

*Eles estão ávidos pelo conhecimento!* (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).

O aluno aparece como sujeito de potencial perante a responsabilidade que assume diante das atividades escolares, desempenhando um papel significativo no interesse pela construção de experiências educativas.

No segundo momento, a pesquisadora fez uma abordagem sobre a construção coletiva da proposta de intervenção explicando todos os passos para configuração do produto da dissertação: apresentação, objetivos, metodologia e cronograma. A discussão foi feita a partir

da pergunta: quais são as sugestões/opiniões dos professores sobre a construção da proposta de intervenção, a qual deve contemplar leitura, literatura marginal periférica e EJA? A pesquisadora explicou também que nos encontros anteriores os colaboradores já abordaram em suas narrativas contribuições importantes sobre o tema e a elaboração do produto final, conforme falas no terceiro círculo:

*Se trabalhássemos assim com círculos de leitura nas reuniões pedagógicas e na escola daria uma produção boa danada (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).*

*Vamos conversar com o aluno e trazer essa cultura negada. E como fazer isso? Através de círculos de leitura, feira de ciências, feira de empreendedorismo e vários projetos interdisciplinares (PEDRO LAURO, CL, 2020).*

Em seguida, os colaboradores expuseram suas ideias para a proposta de intervenção, construída coletivamente, para posterior apresentação à escola:

*A ideia do círculo de leitura é interessante, envolvendo a biblioteca e reativando-a (CELINHA DA SILVA, CL, 2020).*

*Acho também que o círculo de leitura deve ser feito também com o professor! Temos colegas nossos ali que são leitores, mas ainda são poucos (PEDRO LAURO, CL, 2020).*

*Tem que ter motivação para as turmas de EJA não evadirem. Daí acrescentarmos a ideia da biblioteca junto aos círculos de leitura. A ideia é movimentar e tentar agregar esses projetos que temos na escola com a leitura, é mais fácil de dar certo. (MARIA DO CARMO, CL, 2020).*

Acertamos que a pesquisadora encaminharia o documento inicial por *e-mail* para leitura e contribuições dos colaboradores. E assim encerramos a fase de pesquisa em campo, uma experiência de escuta com os professores que permitiu à pesquisadora entender a relevância de parar, ouvir e pensar sobre a realidade, bem como sobre onde tais resultados serão usados para promover uma mudança significativa na escola. A dimensão colaborativa e afetiva dos professores ajudou bastante na travessia do caminho da pesquisa, e os fatos narrados fizeram a pesquisadora evoluir como professora, pesquisadora e, também, como cidadã, ao pensar sobre os contextos periféricos, mudando também sua visão muitas vezes apressada e depreciativa para falar sobre a educação.

## 5.5 VOZES QUE ECOAM DAS MARGENS: TEMAS DA LITERATURA MARGINAL PERIFÉRICA NA ESCRITA LOCAL DOS AUTORES DE JACOBINA E REGIÃO

A inclusão dos escritores aqui abordados é uma iniciativa para conhecer e levar para a escola nomes e obras de autores moradores de Jacobina/BA e região, proporcionando o reconhecimento e a circulação das produções, além de potencializar o espaço dessas vozes na sala de aula. Não atribuímos o termo *literatura marginal periférica* às produções dos escritores locais aqui citados, pois compreendemos, como já mencionado, que é o escritor que deve nomear sua produção artística. Portanto, referimo-nos aqui a temas, personagens e contextos pertencentes à referida literatura e abordados nas produções de escritores locais.

Dentre os autores que foram citados no círculo de leitura está a jovem Cailane da Silva Souza, com o poema “Sertão”. A autora tem 17 anos, é estudante da rede pública estadual, mora em Jacobina e já trabalhou como recepcionista e auxiliar de cozinha. Sua história com a literatura começou na escola, quando era criança, através do projeto Mosaico de Leitura, que tinha como proposta a leitura de um livro e a produção de um sarau literário. Gosta de escrever sobre sentimentos e a realidade do cotidiano como forma de externar suas percepções sobre o mundo. Suas escritas são postadas em redes sociais.

### SERTÃO

*Estrada a dentro, cabelos ao vento.  
Vi lugares de onde não me aguento.  
De felicidade eu me preenchi,  
Só da chuvinha que eu vi,  
Nascendo os meus “milhin”.  
Eu parei pra matutar,  
Bem no meio da minha rocinha:  
E lembrei-me do tempo que não tinha  
Nem ração pras minhas galinhas  
E a única saída que eu tinha, era vender minhas ovelhinhas.  
E elas eu vendi!*

*Juntei um dinheirinho e guardei bem guardadinho  
Que uma passagem eu ia comprar  
Para um lugar tão longe, mas tão longe  
Onde nunca fui, só ouvi falar.  
Arrumei minhas duas blusinhas que eu tinha,  
Fiz uma farofa das minhas galinhas  
E nem dormi, esperando o dia chegar.  
Andei três léguas e meia.*

*“Hômi, não me aperreia, que a gente já vai chegar.”  
Quando eu cheguei, o ônibus ainda estava lá.  
“Ôh glória a Deus, tava com medo dele não me esperar.”*

*Entrei confiante e com o pé direito,  
E já fui logo acomodando o meu rego  
Porque eu sabia que ia demorar.  
Três dias dentro daquele ônibus  
Balança para cá, balança para lá  
E eu mal via a hora de chegar,  
Pra trabalhar e meu dinheirinho ganhar.*

*Quando eu cheguei vi logo uns “negoção”  
 Tão grande que parecia que ia despencar.  
 Fui para a casa de uma prima, até um emprego eu arrumar,  
 Sendo assim, eu já fui logo um currículo entregar.  
 E não é que eu fui chamada  
 Pra trabalhar numa firma!  
 Mas ela era ruim demais!  
 Não tinha nenhum bichinho preu cuidar.  
 Aí eu fiquei louca, querendo pra minha terrinha voltar.  
 Mas quem disse que eu tinha dinheiro?  
 Então um ano eu tive de trabalhar e aguentar.  
 Pense num ano sofrido, trabalhando sem parar.  
 Então, fim de ano chegou  
 E meu amor não via a hora de EU chegar  
 Arrumei minhas coisinhas e não pensei duas vezes:  
 Esse fim de semana mesmo eu vou é me mandar.  
 E parece que a volta foi mais rápida?!  
 Quando eu cheguei na minha cidade,  
 Eu já vi logo a diferença:  
 O ar era mais fresco,  
 O céu era mais azul  
 E com todo gosto eu voltei pra minha casinha.  
 Comprei umas semente e uma criação  
 Que é para quando chegar o São João,  
 Aqui em casa ter fartura.  
 Mesmo com toda amargura,  
 Eu não largo meu sertão por nada.  
 Sem chuva, na seca  
 Eu já tô acostumada, posso ir levando.  
 Mas tem uma coisa que lá na cidade grande eu não estava aguentando  
 Era ficar sem comer minha farinha e minha rapadura,  
 Que só não é mais dura  
 Do que a cabeça do preconceituoso  
 Que vem sentir a energia  
 Desse meu amado Sertão.*

(SOUZA, 2019)

O poema “Sertão” tematiza a história da mulher nordestina e trabalhadora da roça que expressa dificuldades provenientes de suas condições de vida. Ela se desfez de suas posses para buscar um lugar onde pudesse viver uma vida melhor. Ao chegar ao destino pretendido, lida com situações adversas, pois a vida permanece dura e difícil. Assim, depois de algum tempo, retorna para sua terra natal, como motivo de alegria e gratidão.

### O COMEÇO

*Queria estar perto das pessoas que amo.  
 Estou longe das pessoas que me fazem mal.  
 Estou perto de descobrir o caminho,  
 Entretanto, longe de descobrir a forma certa de segui-lo;*

*Há muito a se descobrir.*

*Aprendi tão pouco, comparado a tanto tempo que ainda tenho.  
Muitas dúvidas surgem.  
Me perco nas minhas incertezas.  
Analiso tudo a minha volta e pergunto: Tudo vale a pena?*

*Vejo que nem tudo tem sentido,  
Mas sim uma intenção:  
De suprir os desejos;  
A solidão;  
A vontade.  
Arrisco-me, mas não parece o suficiente.*

*Quero mais  
Algo que eu não sei,  
Algo que nunca vi.  
Sabores que nunca senti,  
Músicas que nunca ouvi,  
Coisas que eu nunca disse.*

*Vida:  
Tão corrida;  
Cheia de vazio;  
Frágil e forte;  
Lúcida e alusiva.*

*Quero.  
Me perdoe.  
Amo-te,  
Mas vou longe.  
Quero saber.  
Quero falar.  
Quero te ver!  
Não vou suportar tamanha indecisão que é viver.*

(SOUZA, 2019)

O poema “Começo” traz algumas das inquietudes em que o eu lírico se encontra ao ver o mundo por um caminho de dúvidas e que precisa buscar razões para sua existência. Traz uma personagem bastante preocupada, desenvolvida através de um processo de incompletude. O retrato do momento em que se insere a protagonista é demarcado mais pela carência afetiva, representada pelas experiências que revelam seus inerentes problemas existenciais do cotidiano, como: inconformidade, insatisfação, desejos, angústia, carência de um amor, entre outros. O olhar da autora enxerga tais questões não apenas a partir de aspectos emocionais, mas igualmente envolve os fatores sociais, constituindo uma cena dos sofrimentos pessoais e desabafos que conduzem sua vida.

Outro escritor citado é Márcio Melo, poeta, professor da rede pública estadual da Bahia, militante da educação, da literatura e da cultura que atua dentro e fora dos muros da escola, pois acredita no poder transformador da leitura. É fundador e organizador do Projeto Biblioteca Andante, que tem como marco doações de milhares de livros. Tem livros publicados: *Crônicas de um vendedor de sonhos e outras histórias* (2017), *O sonhador* (2018), *Crônicas para depois do ódio* (2019).

MAIS UM! UM SERIA MENOS UM!

*MAIS um assassinado em nossa cidade...  
 Mais um "invisível"...  
 Mais um "envolvido com drogas"...  
 Mais um número dessa triste estatística...  
 Ou seria menos um?  
 Menos um jovem negro periférico/favelado...  
 Menos um "ninguénado"...  
 Menos um "zé ninguém"  
 Menos um viciando...  
 "Bandido bom é bandido morto."  
 É melhor e mais fácil – para alguns –  
 arrancar a árvore  
 do que cuidar dela!  
 E segue a "limpeza"...*

(MELO, 2018, p. 42)

O poema “Mais um! Um seria menos um!” traz um cotidiano trágico sobre o assassinato que o autor nomeia de “mais um ‘invisível’” ou “menos um jovem negro periférico/favelado” como um protesto contra a banalização das práticas de extermínio de pessoas pobres e negras no Brasil. Dialoga com temas como violência, discriminação, intolerância e racismo, que compõem um desenho de nossa sociedade, que revelam a situação de exclusão vivenciada por parte de nossa população.

MAIS UM INVISÍVEL DA NAÇÃO

*Vi aquele homem trabalhando pelas ruas da minha cidade por tantos anos.  
 Vendia de tudo: relógios, pulseiras, meias.  
 O tempo passou.  
 E hoje vi-o pedindo esmola no centro da cidade...  
 Doeu ver aquilo.  
 Mas vi.  
 E o pior: não tem como desver.  
 Como é triste...  
 Como a vida humana é frágil.  
 Como algumas pessoas vão se tornando invisíveis...  
 O Haiti é aqui. A Síria é aqui. O Iraque é aqui. A Índia é aqui.*

(MELO, 2018, p. 18)

Esse poema é uma maneira de descrever um cotidiano protagonizado por pessoas historicamente excluídas. A figura marginalizada do trabalhador é apresentada para em seguida surgir paradoxalmente dilacerada como mendigo. Desse modo, o poeta ressalta a opção por questionar a fragilidade e as desventuras da vida e por defender as pessoas às margens da sociedade.

O poeta, intimamente ligado ao cotidiano social empreendido nos poemas, apresenta um cenário de denúncia da realidade de exclusão de pessoas em situação de opressão e injustiças, cenário constituído por violência, questões raciais, pobreza e desemprego sofridos por personagens masculinas.

## 5.6 PRODUTO: CÍRCULO DE LEITURA – UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS

A presente proposta se faz necessária, visto que um dos objetivos do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) proposto é “desenvolver produtos educacionais que possibilitem a inovação e a efetiva intervenção na qualidade do ensino”.<sup>12</sup> Para essa ação, decidimos coletivamente pela realização de círculos de leitura, em virtude das seguintes características, segundo Cosson (2018b, p. 155):

Os círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos. Desse modo, já que nossa intenção é despertar o gosto pela leitura e adquirir proficiência, os círculos de leitura são a ponte que nos levará a atingir nossos objetivos.

Dessa forma, entendemos as contribuições dos círculos para a formação leitora do aluno através de experiências em grupo, considerando a relevância para o seu processo formativo, pois nesses todos têm o direito de ouvir e serem ouvidos, criticar e serem criticados.

É interessante dizer que a construção do projeto e a escrita final da dissertação constituirão apenas a conclusão de mais uma fase de estudo, pois somente após esses passos é que os desdobramentos acontecerão na escola, legitimando a razão da existência de todo o

---

<sup>12</sup> Regimento Interno do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Disponível em: <https://portal.uneb.br/mped/wp-content/uploads/sites/120/2018/10/REGIMENTO-INTERNO.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

caminho percorrido. A seguir, o detalhamento do projeto de intervenção desenvolvido como produto da pesquisa.

### **Apresentação**

O projeto tem como propósito a formação de alunos leitores, considerando para isso a ideia de círculo de leitura teorizada por Cosson (2018b) para promover cultura, informação e educação. Nesse contexto, surge o interesse em incentivar a leitura, uma ação direcionada para alunos da EJA, leitores e não leitores do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC). Neste documento, apresentamos os objetivos, desenvolvimento/metodologia e cronograma.

### **Objetivo geral**

Criar, sistematizar e ampliar espaços e momentos para experiências com a leitura.

### **Objetivos específicos**

- Promover a leitura buscando desenvolver habilidades críticas, incluindo nas práticas educativas a temática literatura marginal periférica.
- Perceber a visão dominante sobre as classes populares.
- Incentivar a promoção do hábito e a necessidade da leitura.
- Estimular o desenvolvimento da leitura crítica em estudantes da EJA.
- Promover um espaço de debate sobre os temas propostos pelos textos e suas implicações para os problemas da sociedade.
- Provocar a leitura de textos literários.
- Divulgar em toda a escola a realização dos círculos.

### **Desenvolvimento/metodologia**

Os círculos de leitura serão realizados quinzenalmente durante os horários das aulas, para estudo e discussão da bibliografia planejada, bem como para construção dos saraus literários a serem desenvolvidos com as turmas de EJA. Toda a organização do trabalho será feita com alunos, professores e pesquisadora. Espaços da escola como biblioteca, corredores e sala de multimídia serão utilizados para realização das ações. Serão também desenvolvidas ações para equipar a biblioteca do CEDBC com livros sobre literatura de contextos periféricos, com a intenção de disponibilizar obras de escritores de forma mais acessível.

## a) Primeiro círculo

- Apresentação do projeto, com seus objetivos e especificidades.
- Oficina sobre expressão facial e corporal.
- Disposição de poesias de autores de Jacobina: Márcio Melo, Cailane Souza e Minita Montenegro e entrega de uma cópia a cada aluno, para que eles observem, selecionem e digam se levariam para ler em casa.

## b) Segundo círculo

- Roda de conversa sobre literatura marginal periférica.
- Apresentação das poesias dos autores: Márcio Melo, Cailane Souza e Minita Montenegro.
- Uso de contos do livro: *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, dispostos no chão.
- Divisão da turma em grupos de cinco componentes. Em seguida serão apresentados os contos para a apreciação dos membros dos grupos. Os alunos manusearão o material observando os títulos e outros elementos. A ideia é que cada aluno observe, folheie e leia algum trecho com o propósito de que, no final do tempo determinado, cada um possa comentar acerca de suas impressões de primeira vista e dizer se levaria o conto para ler em casa ou não e justificar a conclusão a que chegou.
- Explicação das funções de cada um no grupo, sobre as responsabilidades de cada participante e o compromisso com as leituras. Essa conversa acontecerá tomando como fundamentos os círculos, segundo Daniels (2002) *apud* Cosson (2018b, p. 142-143). Após a conversa sobre as funções e estruturação dos círculos, os grupos se juntarão para discutir os papéis de cada um da equipe.

## c) Terceiro círculo

Apresentação dos contos do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo.

## d) Quarto círculo

O quarto círculo seguirá a estrutura do segundo, utilizando livros como: *Literatura, pão e poesia*, de Sérgio Vaz, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e *Banzo*, de Davi Nunes. E para cada quatro encontros serão organizados os saraus literários. Para os próximos encontros serão discutidas indicações de leitura a partir de sugestões dos participantes.

**Carga horária:** mínimo de 15 círculos durante o ano letivo.

**Quadro 4 - Cronograma dos círculos de leitura com os alunos**

Meses	Descrição da atividade
Fevereiro/2021	Primeiro círculo: apresentação, estruturação da proposta e oficina de expressão facial e corporal
Março/2021	Segundo círculo: leitura de poesias da literatura de contexto periférico local: Márcio Melo, Cailane Souza e Minita Montenegro;  Terceiro círculo: Contos do livro: <i>Insubmissas lágrimas de mulheres</i>
Abril/2021	Quarto círculo: <i>Literatura, pão e poesia</i> , de Sérgio Vaz, <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> , de Carolina Maria de Jesus; <i>Banzo</i> , de Davi Nunes. Realização de sarau literário. A partir desse encontro, os temas serão discutidos e sugeridos pelos participantes.
Maió, junho, julho, agosto, setembro, outubro e novembro/2021	A decidir coletivamente sobre os círculos posteriores.

Fonte: Elaborado pela autora e pelos colaboradores (2020).

### Avaliação

Será construído um diário de campo escrito pelos participantes, com os seguintes dados: data, número de participantes, observações e sugestões.

### Bibliografia planejada

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. Olhar para dentro: a escrita preta periférica na cidade da Bahia. *In: Revista estudos linguísticos e literários*. v. 62, p. 76-87, 2019, Salvador. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/28446/19094>. Acesso em: 15 mai. 2020.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

MELO, Márcio. **Crônicas para depois do ódio**. Jacobina: Renovagraf, 2019.

MONTENEGRO, Minita; MARQUES, Gutemberg Nunes. **O pássaro e a flor**. Jacobina: Santa Cruz Gráficas Ltda, 2004.

NASCIMENTO, Érica. Literatura e periferia: considerações a partir do contexto paulistano. *In*: DALCASTAGNÈ, Regina; TENNINA, Lúcia (Orgs.). **Literatura e periferia**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

NOGUEIRA, Jaquinha. Poesias. Sapeaçu/Bahia, 12 jul. 2020. Instagram: @textosdapoeta. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCjnRjNJxtO/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

NUNES, Davi. **Banzo**. Salvador: Organismo Editora, 2020.

SOUZA, Cailane da Silva. [Correspondência]. Destinatário: Adailce Celestina de Deus. Jacobina, 2020. Mensagem de WhatsApp.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS ÁGUAS QUE CAMINHAM PARA O MAR

*A arte que liberta não pode vir da mão que  
escraviza.  
(VAZ, 2007)*

Leitura. Práticas educativas. Literatura marginal periférica. EJA. Temas que se articulam na estrutura desta pesquisa para discutir sobre o letramento literário, pensando-o como experiência de pessoas que se encontram em contextos sociais desfavorecidos. Para pensarmos sobre estas questões e nos desdobramentos que elas provocam, a leitura foi aqui evidenciada a partir da literatura de contexto periférico. Citamos esse verso do *Manifesto da antropofagia periférica*, do poeta Sergio Vaz (2007), usado aqui para anunciar a relevância que essa produção e essas práticas assumiram nas últimas décadas, porém ainda incipientes no contexto educacional.

Dar visibilidade a algo que fora ocultado é a grande intenção deste estudo, desde os primeiros questionamentos, tensões e contradições. Retornamos ao mundo acadêmico com o intuito de trazer para o interior da universidade e da escola questões inquietantes que aticem o pensar intelectual como docente e pesquisadora, com o desejo de problematizar algo instigador em um estudo rigoroso e rodeado de compromisso pessoal e social.

Então, é o momento de responder à questão central que nos moveu a desenvolver esta pesquisa, sem o intuito de concluir a discussão, mas de trazer reflexões como possibilidade de diálogo com as contribuições vindas de estudos e discussões com os professores do lócus. Ao entrar na fase em campo, percebemos que enfrentaríamos dificuldades, como a exiguidade do tempo para o acesso e a construção de dados e o longo percurso necessário para finalizar o trabalho em campo. Outro obstáculo também foi a aceitação de todos os professores entrevistados em aderir aos círculos de leitura, o que provocou a necessidade de convidar novos colaboradores para a continuidade da pesquisa.

E, por fim, a maior dificuldade, que aconteceu no mês de março de 2020, quando fomos surpreendidos pela pandemia da doença Covid-19 no mundo e a suspensão das atividades presenciais, com o estabelecimento do isolamento social como medida de preservação de saúde e bem-estar de todos. Essa situação agravou a crise no mundo, com uma alta taxa de mortalidade. E, conseqüentemente, a pesquisa em campo parou, pois todos ficaram em suas casas buscando novos modos de vida. Após três meses, retornamos para a conclusão dos dispositivos via plataforma *on-line*.

As experiências e informações compartilhadas pelos colaboradores foram construindo pistas para desbravar caminhos até o objetivo maior, que é compreender como o letramento literário é abordado no tempo formativo III, eixo VI, EJA, e, mais especificamente, se os gêneros da literatura marginal periférica e do contexto periférico local aparecem nas práticas educativas dos professores no CEDBC, no turno noturno, no município de Jacobina/BA, com o intuito de perceber sua relevância para a formação leitora dos alunos. Com isso, optamos por um desenho metodológico fundamentado numa pesquisa-ação, com relatos obtidos nas entrevistas semiestruturadas e discussões realizadas nos círculos de leitura e reflexões sobre um caso de ensino.

Para responder ao objetivo maior, traçamos como primeiro objetivo: identificar como é tratado o letramento literário (atividades com gêneros da literatura marginal periférica e do contexto periférico local) na prática educativa dos docentes na EJA. A aplicação dos dispositivos nos possibilitou: compreender que a ação pedagógica necessita redimensionar a atenção para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem dos alunos; repensar a atuação docente sobre a temática leitura com práticas educativas voltadas para formação de leitores cujo planejamento seja realizado a partir da coletividade; atividades e projetos de leitura envolvendo diversos gêneros e manifestações literárias, considerando as diferenças no contexto; e rever as condições de funcionamento da biblioteca, o que se constitui como um desafio nesse processo. Essas considerações nos permitem reafirmar que a educação, ao pautar-se no que pode ser ensinado e aprendido de forma horizontalizada, com foco na materialidade das palavras, atende à lógica da moderna sociedade capitalista, que priva algumas pessoas de experiências com a leitura, sobretudo aquelas que se encontram em contextos sociais desfavorecidos.

Com isso, entendemos que é importante o trabalho pedagógico coletivo na escola, articulando as propostas, as áreas de conhecimentos e as diferentes modalidades de ensino. Para êxito da construção de ações com foco no letramento literário visando a um contato maior dos alunos com a leitura, não apenas com uma concepção instrumentalista da linguagem, é relevante que o diálogo sobre essas mudanças que precisam acontecer dentro da escola seja estabelecido entre os professores, coordenadores e gestores. O desafio que se estabelece é deslocar hábitos e comportamentos profissionais individuais, é sair da zona de conforto rumo a uma mudança permanente com o propósito de planejar e elaborar ações a partir de discussões coletivas. É permitir um novo olhar como professor numa direção colaborativa que contribuirá para ressignificações de práticas isoladas, movimento pedagógico que visualizamos durante a pesquisa.

Considerando, pois, o que aqui discutimos, reafirmamos que a leitura como processo de produção de sentidos não se limita a questões linguísticas, mas amplia-se nos domínios da experiência, do conhecimento, da imaginação, da sensibilidade, isto é, no que Petit (2013, p. 46) narra como “[...] O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso”. Isso permite ao leitor o discernimento de possibilidades que sem a leitura talvez não pudesse conhecer, o que favorece a ampliação do seu olhar para outras direções. Dar sentido à leitura, nessa perspectiva, é imaginar outras possibilidades a partir das quais os sujeitos podem pensar sobre suas vidas e encontrar forças para fugir dos impasses nos quais se sentem aprisionados. Nesse contexto, nossa pesquisa evidencia a leitura como experiência envolvendo a coletividade do universo escolar.

Nesse sentido, é necessário que a escola, que tem como um de seus objetivos principais o ensino da leitura, ressignifique esta prática, tendo em vista redimensioná-la primeiramente junto aos professores, principalmente porque a escola necessita alinhar suas ações pensando em estudantes que têm o direito cultural à leitura e ao livro. Resignificar é deslocar a leitura da ideia de linguagem como código para um lugar de criação, pois o ser humano precisa mais que a informação para dar sentido ao que vive: ele precisa se desprender daquilo que o imobiliza sobre si mesmo; precisa da subversão das palavras; precisa ir a outra direção oposta à dominação; precisa deixar-se afetar como experiência singular ou partilhada.

Após as discussões sobre as atividades de leituras, buscamos identificar os principais desafios que a EJA enfrenta e que impactos trazem à prática educativa. Durante a imersão no campo empírico, notamos, através dos relatos dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que estimulá-los sobre a importância da leitura ainda é apontado como um dos desafios. Outro aspecto é que a maioria dos professores entrevistados alega não ter recebido nenhuma formação específica para atuar na modalidade, o que constitui um obstáculo, pois realizam seu trabalho sem uma preparação para esse campo específico de atuação. Entretanto, essa não é a última condição, pois, mesmo diante de carência e ausência de recursos de ensino específico, são profissionais comprometidos com a prática docente e o desenvolvimento de um trabalho fundamentado pela presença constante de esforços pessoais.

Os discursos dos professores são otimistas, entusiastas e demonstram preocupação com a qualidade do ensino. Contudo, é necessário, ainda, que os espaços sejam ocupados no sentido de ação-reflexão-ação como elemento-chave para a efetividade das práticas pedagógicas, dos avanços e mudanças no percurso com um tratamento específico da

modalidade dentro da escola. É uma realidade que exige atenção de todos os envolvidos com a EJA para o desenvolvimento de projetos específicos e efetivação de políticas públicas.

A EJA é dimensionada por uma legislação que normatiza, de maneira sistemática, perspectivas que garantem teoricamente suas obrigações, entretanto encontra-se fragilizada e marcada por dificuldades, cabendo um repensar sobre as políticas públicas e estratégias daqueles que acreditam e optam pela participação nesse processo de ensino. Dessa maneira, é fundamental reconhecer que essa modalidade tem suas particularidades, e suas estratégias devem ser traçadas para superação dos entraves no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma direção, a partir das discussões sobre letramento literário que compuseram algumas narrativas das práticas educativas dos professores na EJA, buscamos avançar para o outro objetivo específico: discutir sobre os desafios e possibilidades da inserção da literatura marginal periférica e do contexto periférico local no contexto da EJA. Compreendemos que é preciso elaborar ações na escola com as diferentes literaturas anunciadas na contemporaneidade, tornando a instituição escolar um lugar de mais diversidades e encorajamento de vozes que sempre estiveram às margens do campo literário.

Os professores da EJA relataram que a inserção da literatura marginal periférica nas práticas educativas do lócus pesquisado ainda não é realizada, a qual foi apontada como algo novo, que precisa ser discutido entre docentes para sistematização de ações na escola. Eles demonstraram interesse e reconheceram a relevância, porém esse caminho é rodeado de desafios, como o repensar sobre a atuação pedagógica e o redimensionamento de novas práticas com foco na leitura literária e no reconhecimento de novos autores, sobretudo olhando para a produção do nosso estado e da nossa cidade, Jacobina/BA. Desse modo, a literatura, na contemporaneidade, será considerada no contexto escolar como um espaço que escreve uma nova história, que expressa e reconhece a diversidade, que enxerga as diferenças e abre novas possibilidades nesse território de lutas, o que exige maior comprometimento de cada professor para contemplar em suas práticas educativas.

A fim de reafirmar a importância da produção literária de autoria local, buscamos afirmar o reconhecimento da significação desses autores no cenário literário da escola. Dentre os autores citados durante círculos de leitura, estão: Cailane Souza, Márcio Melo, Minita Montenegro e Ademir Carmo da Cruz, uma pequena amostragem do material que presta relevante contribuição acerca dessa escrita em nosso território. Esses dispõem de uma produção literária de valor inestimável. Testemunhamos produções de escritores oriundos de contextos sociais desfavorecidos, que desconstruem os lugares preestabelecidos de (in)visibilidade nos espaços reais e literários aos quais são relegados pelo discurso dominante.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que os escritores em pauta não só podem, mas devem ser referenciados na escola como intelectuais, estabelecendo a circulação de diferentes formas de saber dos diversos grupos sociais dentro da história literária brasileira. Muito trabalho ainda há para ser feito no sentido não apenas de dar visibilidade, mas de reconhecimento, valorização e circulação dessas vozes nos espaços públicos.

Após discutirmos os desafios e possibilidades dessa literatura no nosso contexto escolar, buscamos contemplar o quarto objetivo: construir, coletivamente, um plano de intervenção pedagógica que contribua para a formação leitora dos alunos da referida modalidade de ensino, com base no letramento literário, fortalecendo a cultura local na sala de aula. Durante os círculos de leitura e o caso de ensino, a partir de opiniões e sugestões dos professores, elaboramos de forma colaborativa uma proposta de implantação de círculos de leitura para os alunos, com a intenção de promover um trabalho com a literatura de contexto periférico, a partir de fundamentos teóricos e práticos. No centro dessa ação, o foco no trabalho coletivo entre professores continua sendo essencial para a organização dessa iniciativa. Esse momento de construção do produto por meio de diálogos com professores permitiu-nos perceber motivações, emoções e sentidos atribuídos pelos colaboradores sobre o trabalho com a leitura e a literatura marginal periférica na EJA.

Diante das discussões e reflexões realizadas, a expectativa é que os resultados obtidos nesta dissertação possam contribuir para a elaboração de novos caminhos e possibilidades, ampliando conhecimentos que assegurem mudanças significativas nas práticas educativas dos/as professores/as do CEDBC, dando visibilidade à literatura produzida por pessoas que se encontram em contextos sociais desfavorecidos. As experiências com a leitura e a literatura de contextos periféricos na EJA, portanto, devem aumentar, trazendo cada vez mais novas propostas pedagógicas, políticas educacionais, outras revelações, expectativas, novos centros... e muita esperança!

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito de. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução: M. Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto & Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOTELHO, Isaura. As dimensões da cultura e o lugar das políticas públicas. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000200011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200011). Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11/2000, de 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Diretrizes metodológicas**: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados/Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Ciência e Tecnologia. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_metodologicas\\_elaboracao\\_sistematica.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_metodologicas_elaboracao_sistematica.pdf). Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2018**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2287919>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 9 out. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. e. São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018b.

COSTA, Gissele Bonafé. **As margens na literatura**: uma análise discursiva de versos marginais. 2009. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Linguística). - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUCHE, Denys. **A noção da cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DA SILVA, Ana Lúcia Gomes; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; NUNES, Jaci Bandeira Almeida. A pesquisa nos mestrados profissionais em educação. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 2, p. 143-161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/164/150/> Acesso em: 7 fev. 2020.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papirus, 2012.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2006.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; SARMENTO, Teresa; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais**. 2005. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/7%20Inf%C3%A2ncia,%20professores%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/Os%20casos%20de%20ensino%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 19-34, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00019.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, abr.-jun. 1963.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação: Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2005.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 183-184, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S2237-96222014000100183&script=sci\\_arttext&tlng=es](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S2237-96222014000100183&script=sci_arttext&tlng=es). Acesso em: 4 out. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: [https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod\\_resource/content/1/como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf). Acesso em: 17 mar. 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. Em cena: A literatura periférica e os caminhos iniciais de um grupo de estudos para jovens pesquisadores. *In*: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno; LIMA, Elizabeth Gonzaga de Lima (Org.). **Leitura e literatura do centro às margens: entre vozes, livros e redes**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 123- 137.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardiã Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **26 poetas hoje**. 6. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2007.

IANNI, Octavio. Língua e sociedade. *In*: VALENTE, André (Org.). **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 1999.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACA, Nelson. Produções de mulheres, negros e LGBTI+ são valorizadas nos clubes de leitura divergentes soteropolitano. **Revista Fraude**. Salvador, n. 17, 2020. Disponível em: <http://www.revistafraude.ufba.br/novafraude/outras-leituras/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MELO, Márcio. **O sonhador**. Mais crônicas, contos, poemas e outras histórias. Jacobina: Tipô Carimbos, 2018.

MELO, Márcio. **Crônicas para depois do ódio**. Crônicas, contos e poesias. Jacobina, Bahia: Renovagraf, 2019.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTENEGRO, Minita; MARQUES, Gutemberg Nunes. **O pássaro e a flor**. (Poesias). Jacobina: Santa Cruz Gráficas Ltda, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-12.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **“Literatura marginal”**: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **É tudo nosso!** Produção cultural na periferia paulistana. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. Literatura e periferia: considerações a partir do contexto paulistano. In: DALCASTAGNÈ, Regina; TENNINA, Lúcia (Org.). **Literatura e periferia**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

NOGUEIRA, Jaquinha. Poesias. Sapeçu/Bahia, 12 jul. 2020. Instagram: @textosdapoeta. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCjnRjNJxtO/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 203/204/205, p. 72-84, 2012.

PEREIRA, Yara Christina Cesário. Problemática ambiental: novos cenários educacionais - a compreensão do “ser em sua inteireza” e o conhecimento da integração. **Revista de Educação Pública**. Mato Grosso, v. 12, n. 21, p. 127-147, 2003. Disponível em: <https://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/yara.htm>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PETIT, Michèle. Construir leitores!. *In*: PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 31-38.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Organização, atualização e notas por Luiza Lobo; Introdução de Charles Martin. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

REIS, Roberto. Canon. *In*: JOBIM, José Luis (Org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPAIO, Rosana. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

SANTANA, Jamile; CERQUEIRA, Rool; JESUS, Valdeck Almeida de; BONFIM, Carlos. Salvador - saraus: quilombismo. *In*: DALCASTAGNÈ, Regina; TENNINA, Lúcia (Org.). **Literatura e periferia**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 159-177.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3.ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2018.

SOARES, Leôncio José Gomes; VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da educação popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Isabel (Org.). **Sujeitos da educação e**

**processos de sociabilidade:** os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 153-178.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Cailane da Silva. **[Correspondência]**. Destinatário: Adailce Celestina de Deus. Jacobina, 2020. Mensagem de WhatsApp.

SOUZA, Elizandra. **Águas da cabaça**. São Paulo: Edição da Autora, 2012.

SOUZA, Elizandra; KINTE, Akins. **Punga**. São Paulo: Edições Toró, 2007.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

STREET, Brian. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003. Disponível em: [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf). Acesso em: 25 dez. 2018.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre letramento. **Filologia linguística do português**. São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 30 dez. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VAZ, Sérgio. **Manifesto de Antropofagia Periférica**. 2007. Disponível no blog do poeta em: <https://coleccionadorpedras1.blogspot.com/search?q=Manifesto+de+Antropofagia+Perif%C3%A9rica>. Acesso em: 1 ago. 2020.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011.

VAZ, Sérgio. O que é literatura periférica. São Paulo/SP, 5 mai. 2013. Facebook: Poeta Sérgio Vaz. Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=461452470600842&id=354571867955570](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=461452470600842&id=354571867955570). Acesso em: 14 set. 2020.

VOLPATO, Enilze de Souza Nogueira; VOLPATO, Enilze de Souza Nogueira. Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas. **J. Pneumologia**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77-80, Apr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-35862000000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-35862000000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jul. 2018.

YAKINI, MICHEL. **Acorde um verso**. São Paulo: Edição do Autor, 2012.

YUNES, Eliana. Leituras, experiências e cidadania. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global; Campinas, São Paulo: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÔSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

## **REFERÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE NA REVISÃO SISTEMÁTICA DISPONÍVEIS NO PORTAL CAPES**

CORDEIRO, Maria de Fatima Lisboa Cordeiro. **Como eu te preciso, meu bairro! Experiências literárias no ensino fundamental II da rede pública estadual em Maceió**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Rede Nacional (Profletras), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

GONÇALVES, Fábio José. **Letramento literário: do acesso à leitura à formação leitora**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras - Rede Nacional (Profletras), Universidade Estadual de Montes Claros, 2015.

LIMA, Daniela dos Santos. **É hora de brincar!** As brincadeiras como potencializadora na apropriação do letramento. 2018. 267 f. Dissertação (Conclusão do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (MPED), Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018a.

LIMA, Jaerly Dias Rolim de. **A leitura do cordel em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental: um caminho para a constituição do significado**. 2018. 111 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Rede Nacional (Profletras), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018b.

MEDEIROS, Maria Aparecida Fernandes. **O cordel no letramento literário da educação de jovens e adultos. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores)** – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, **Universidade Estadual da Paraíba**, Campina Grande, 2015.

RAMOS, Ana Raquel Farias Lima. **A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)** – Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Rede Nacional (Profletras), Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

RODRIGUES, Paula Helena Goulart. **O letramento literário nos anos finais do ensino fundamental com foco na ascensão da escola pública como mediadora da cultura letrada. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos)** – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

RUIZ, Uiara Cristina de Andrade. **Literatura de temática africana e afro-brasileira no PNBE do ensino fundamental II: um estudo sobre o conto popular de matriz africana. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos)** – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.

SANTOS, Claudia Jacinto de Medeiros. **A literatura popular na sala de aula: uma proposta para o ensino de leitura literária. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)** – Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Rede Nacional (Profletras), Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016a.

SANTOS, Gilberto Cardoso dos. **Leituras do regionalismo poético em sala de aula. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)** – Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Rede Nacional (Profletras), Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016b.

SILVA, Nara da Silva e. **Produção de cordéis na escola: criatividade, pertencimento e oralidade. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)** – Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Rede Nacional (Profletras), Departamento de Ciências Humanas – Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2017.

SOUZA, Eliabe Gomes de. **Literatura marginal e periférica: práticas educativas na periferia de São Paulo. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E  
DIVERSIDADE – MPED



#### ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Colaboradores(a): professoras e professores do Ensino Médio EJA do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC) – Jacobina/Bahia

Data da Entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### Bloco 1 - Identificação dos colaboradores

Pseudônimo que se identifica: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Turmas/anos que leciona: \_\_\_\_\_ Formação acadêmica (maior titulação): \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Tempo na docência: \_\_\_\_\_ Carga horária de trabalho na rede estadual: \_\_\_\_\_

.

#### Bloco 2 - Formação docente

1- A intenção agora é que você conte sua história docente, como começou, escolheu sua formação, chegou até aqui, bem como o seu desenvolvimento nesse processo. É interessante contar os fatos, um após o outro, até o dia de hoje, apontando detalhes.

#### Bloco 3 - Letramento literário

1- Como a escola faz e age no dia a dia da sala de aula para estimular a formação de leitores?

2- Em sua opinião, a escola promoveu alguma prática educativa/projeto marcante que envolvia a leitura literária? Alguma ação foi “especial”? Qual?

3- O que você poderia dizer sobre a utilização do livro literário na escola? Nesse sentido, cite algumas ações desenvolvidas.

4- Qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) para trabalhar a leitura literária em sala de aula?

- 5- Costuma trabalhar com textos integrais ou fragmentos nos livros didáticos? Por quê?
- 6- Como você avalia o desenvolvimento de atividades didáticas sobre a leitura literária no cotidiano escolar?

#### **Bloco 4 – Literatura marginal periférica**

- 1- O que você poderia dizer sobre literatura marginal periférica (também conhecida pela denominação literatura popular)?
- 2- Que significado a literatura marginal periférica tem para você como professor/a desta escola?
- 3- Esta escola tem desenvolvido atividades com a literatura marginal periférica? Se positivo, de que maneira isso tem ocorrido? Se negativo, justifique sua resposta.
- 4- Em quais situações do cotidiano escolar (eventos na escola) a literatura de contexto periférico aparece? Você percebe iniciativas e impactos dessa prática? Quais?
- 5- Em sua opinião, como essa literatura pode contribuir, ao fazer parte das ações nesta escola?
- 6- O Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro tem contribuído para que ações que envolvam a literatura de contexto periférico sejam fortalecidas no contexto escolar? Como?

#### **Bloco 5 – Inserção nas práticas educativas do letramento literário com ênfase na literatura marginal periférica**

- 1- A escola promove ações que contribuem para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos no contexto escolar? Se positivo, descreva uma ação.
- 2- Na sua opinião, você percebe que os alunos/as desta escola se interessam por cultura popular? Por quê?
- 3- O Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro tem inserido conteúdos voltados para manifestações da cultura popular e cultura local no seu projeto político pedagógico, currículo e/ou planejamento?
- 4- O que você poderia dizer sobre os desafios e limitações das práticas educativas no contexto escolar para que ocorra a realização de ações que envolvam a literatura marginal periférica?

#### **Bloco 6 - Educação de Jovens e Adultos**

- 1- Conte (em poucas palavras) a sua experiência na EJA.

- 2- Você já participou ou participa de alguma formação continuada para EJA? Cite-as (onde, quando).
- 3- Como são feitas as reuniões de planejamento da EJA? São específicas a essa modalidade de ensino?
- 4- Os professores da EJA são selecionados com base em alguns critérios ou alguma experiência de formação? Justifique sua resposta.
- 5- Na escola, há uma equipe pedagógica de orientação aos professores da EJA? Como é feita essa orientação? São feitas recomendações específicas para esta modalidade de ensino?
- 6- Em sua opinião, quais são as dificuldades mais sérias dos alunos da EJA em relação às ações voltadas para a formação de leitores?

**APÊNDICE B - CRONOGRAMA DA PESQUISA**

<b>AÇÃO</b>	<b>PERÍODO</b>
Organização do pré-projeto	Setembro e outubro de 2018
Produção de projeto	Novembro e dezembro de 2019
Texto de qualificação	De janeiro a julho de 2019
Banca de qualificação	26 de agosto de 2019
Submissão ao CEP	De outubro a novembro de 2019
Pesquisa de campo	De dezembro de 2019 a julho de 2020 <sup>13</sup>
Análise dos dados	De janeiro a julho de 2020
Construção final do TFCC	De junho a agosto de 2020
Defesa final	Outubro de 2020
Reunião com os docentes para apresentar os resultados da pesquisa	Fevereiro de 2020
Início das ações do projeto de intervenção	Fevereiro de 2020

<sup>13</sup> A pesquisa de campo foi estendida até julho devido à suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia da Covid-19.

**APÊNDICE C – ORÇAMENTO****ORÇAMENTO MATERIAL DE CONSUMO**

DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
2 resmas de papel ofício A4	22,00	44,00
4 canetas azuis	1,00	4,00
4 pastas	3,00	12,00
4 lápis	0,50	2,00
4 borrachas	1,00	4,00
500 cópias	0,20	100,00
Custo total da pesquisa		166,00

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_  
Documento de Identidade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do responsável legal (quando aplicável): \_\_\_\_\_  
Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Letramento Literário:** a (in)visibilidade da literatura de contexto periférico e local para formação de leitor na EJA.

**2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Adailce Celestina de Deus (mestranda).

**3. CARGO/FUNÇÃO:** Aluna do Mestrado em Educação e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED da Universidade do Estado da Bahia.

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Letramento Literário: a (in)visibilidade da literatura de contexto periférico e local para formação de leitor na EJA**, de responsabilidade da pesquisadora Adailce Celestina de Deus, e sob a orientação da Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa, docente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – CAMPUS IV, que tem como objetivo maior compreender como o letramento literário é abordado no tempo formativo III, eixo VI, EJA, e mais especificamente, os gêneros da literatura marginal periférica e do contexto periférico local aparecem nas práticas educativas dos professores, no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), no turno noturno, com o intuito de perceber sua relevância para a formação leitora dos alunos. Trata-se de uma instituição de ensino da rede pública estadual e terá como participantes docentes da unidade escolar. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, tais como: os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em meios científicos (revista, livro, etc.) e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato;

contribuições para o ser humano e comunidade na qual está inserido, para a sociedade e para os estudos em educação e diversidade, por meio de construção coletiva de dados e intervenção.

#### **IV - ESPECIFICAÇÃO DOS RISCOS, PREJUÍZOS, DESCONFORTO, LESÕES QUE PODEM SER PROVOCADOS PELA PESQUISA:**

Devido ao levantamento de informações, o(a) senhor (a) poderá enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas ao tema considerando que possam gerar algum desconforto ou conflito com as suas opiniões, ideologias, crenças e credos, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição escolar, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos; e sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido como docente. **Mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicação, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.**

#### **V - ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

- Caso aceite, o(a) senhor(a) participará da construção dos dados da pesquisa, a qual ocorrerá por meio dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, círculo de leitura e caso de ensino, utilizados pela mestrandia Adailce Celestina de Deus, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED.
- Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.
- Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o senhor (a) não será identificado.
- Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
- Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso o (a) senhor (a) queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.
- O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Reafirmamos que, quanto aos riscos do levantamento de dados eles são mínimos, haja vista que manteremos sigilo dos dados levantados, de modo que a dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do docente não deverá sofrer danos.

Como garantias terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas (fornecer endereço e telefone para contatos da pesquisadora e do Comitê de Ética). E a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência, salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

#### **VI. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Adailce Celestina de Deus  
 Endereço: Av. Presidente Médici, 150, Félix Tomaz, Jacobina - BA, CEP 44.700-000.  
 E-mail: adailce.deus@enova.educacao.ba.gov.br

**Comitê de Ética em Pesquisa: CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

## VII. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora Adailce Celestina de Deus, sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa ***Letramento Literário: a (in)visibilidade da literatura de contexto periférico e local para formação de leitor na EJA***, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, e como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim será entregue.

Jacobina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

---

Adailce Celestina de Deus  
(orientanda)

---

Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa  
(orientadora)

**APÊNDICE E - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR  
RESPONSÁVEL**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –  
MPED



**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado: pesquisa *Letramento Literário: a (in)visibilidade da literatura de contexto periférico e local para formação de leitor na EJA*, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e 510/2016, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Jacobina-BA, 24 de setembro de 2019.

<b>Nome do Membro da Equipe Executora</b>	<b>Assinatura</b>
Adailce Celestina de Deus	
Denise Dias de Carvalho Sousa	

## APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Serviço Público Estadual  
Secretaria de Educação  
**CENTRO EDUCACIONAL DEOCLECIANO BARBOSA DE CASTRO**  
Decreto 200.254 – Diário Oficial 23/02/1954

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Évely Rosane Macedo Leite Diógenes, CPF 636490395-91, Diretora do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro – Jacobina, BA, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador/a Adailce Celestina de Deus a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado *Letramento literário: a (in)visibilidade da literatura periférico-marginal local para formação de leitor do tempo formativo III, eixo VI, EJA*, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 510/ 2016. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina – BA, 20 de setembro de 2019.

Profª Évely Rosane Macedo Leite Diógenes

Diretora Geral

*Évely Rosane Macedo Leite Diógenes*  
Diretora  
Matrícula: 11245004-2  
Autorização: 16.0433/2019

**APÊNDICE G - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O  
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –  
MPED



**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO  
DO PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado *Letramento Literário: a (in)visibilidade da literatura de contexto periférico e local para formação de leitor na EJA*, vinculado ao Programa de Educação e Diversidade - PPED da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus Jacobina, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Jacobina-BA, 24 de setembro de 2019.

<b>Nome do Membro da Equipe Executora</b>	<b>Assinatura</b>
Adailce Celestina de Deus	
Denise Dias de Carvalho Sousa	

## APÊNDICE H - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –  
 MPED



### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos/das participantes da pesquisa intitulada *Letramento Literário: a (in)visibilidade da literatura de contexto periférico e local para formação de leitor na EJA*, cujos dados serão construídos processualmente através entrevista semiestruturada, círculo de leitura e caso de ensino, no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados nos acervos da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina-BA, 24 de setembro de 2019.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Adailce Celestina de Deus	
Denise Dias de Carvalho Sousa	

## APÊNDICE I – CONVITE E DIVULGAÇÃO DA PESQUISA EM CAMPO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**CÍRCULO DE LEITURA em ação**

**COLABORADORES:** professores do CEDBC (convite direcionado a todos e todas).

Na sala da CPA/CEDBC  
8h30 – 13/03/2020

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** LETRAMENTO LITERÁRIO: A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA PERIFÉRICO-MARGINAL LOCAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DO TEMPO FORMATIVO III, EIXO VI, EJA

**ORIENTADORA:** DRA. DENISE DIAS DE CARVALHO SOUZA  
**MESTRANDA:** ADAILCE CELESTINA DE DEUS



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**II CÍRCULO DE LEITURA em ação**

Transmissão via Google Meet  
Link: [meet.google.com/wyv-vrpw-pfv](https://meet.google.com/wyv-vrpw-pfv)  
Data: 09/06/2020 às 15h

**COLABORADORES:** professores do CEDBC (convite direcionado a todos e todas para a fase de construção de dados da pesquisa em campo)

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** LETRAMENTO LITERÁRIO: A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA PERIFÉRICO-MARGINAL LOCAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DO TEMPO FORMATIVO III, EIXO VI, EJA

**ORIENTADORA:** DRA. DENISE DIAS DE CARVALHO SOUZA  
**MESTRANDA:** ADAILCE CELESTINA DE DEUS



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**III CÍRCULO DE LEITURA em ação**

Transmissão via Google Meet  
Link: [meet.google.com/yzi-bgvp-spq](https://meet.google.com/yzi-bgvp-spq)  
Data: 18/06/2020 às 15h

**COLABORADORES:** professores do CEDBC (convite direcionado a todos e todas para a fase de construção de dados da pesquisa em campo)

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** LETRAMENTO LITERÁRIO: A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA PERIFÉRICO-MARGINAL LOCAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DO TEMPO FORMATIVO III, EIXO VI, EJA

**ORIENTADORA:** DRA. DENISE DIAS DE CARVALHO SOUZA  
**MESTRANDA:** ADAILCE CELESTINA DE DEUS



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**IV CÍRCULO DE LEITURA em ação**

Transmissão via Google Meet  
Link: [meet.google.com/ygn-jnh-shu](https://meet.google.com/ygn-jnh-shu)  
Data: 02/07/2020 às 15h

**COLABORADORES:** professores do CEDBC (convite direcionado a todos e todas para a fase de construção de dados da pesquisa em campo)

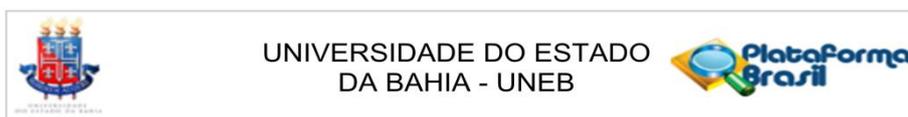
**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** LETRAMENTO LITERÁRIO: A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA PERIFÉRICO-MARGINAL LOCAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DO TEMPO FORMATIVO III, EIXO VI, EJA

**ORIENTADORA:** DRA. DENISE DIAS DE CARVALHO SOUZA  
**MESTRANDA:** ADAILCE CELESTINA DE DEUS



## ANEXOS

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO LITERÁRIO: A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA PERIFÉRICO-MARGINAL LOCAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITOR DO TEMPO FORMATIVO III, EIXO VI, EJA

**Pesquisador:** ADAILCE CELESTINA DE DEUS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 22054619.8.0000.0057

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.745.281

## Apresentação do Projeto:

Pesquisa apresentada ao Programa de Mestrado profissional em educação e diversidade e tem como objetivo compreender sobre o letramento literário na prática educativas dos docentes do tempo formativo III, eixo VI, EJA, e como se dá o trabalho pedagógico com gêneros da literatura periférico-marginal local, no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), no turno noturno, no município de Jacobina, Bahia, com o intuito de perceber sua relevância para a formação leitora dos alunos.

## Objetivo da Pesquisa:

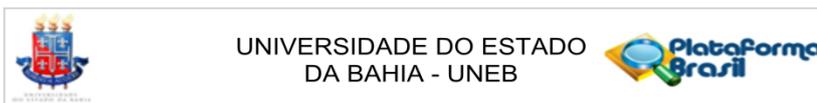
Compreender sobre o letramento literário na prática educativas dos docentes do tempo formativo III, eixo VI, EJA, e como se dá o trabalho pedagógico com gêneros da literatura periférico-marginal local, no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), no turno noturno, no município de Jacobina, Bahia, com o intuito de perceber sua relevância para a formação leitora dos alunos.

## Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No formulário PB vem descrito como riscos: "Considerando o levantamento de informações, a pesquisa prevê possíveis riscos (de nível mínimo) aos seus participantes, tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas ao tema considerando que

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.745.281

possam gerar algum desconforto ou conflito com as suas opiniões, ideologias, crenças e credos, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição escolar, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos; e sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido como docente. Mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde".

Comentários: A pesquisadora atendeu as normativas 466/2012 e a 510/2016.

**Benefícios:**

Segundo o formulário PB foi identificado como benefício: "Valorização da cultura local presente no contexto escolar, no município de Jacobina e região; Divulgação dos resultados desta pesquisa através do meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em meios científicos (revista, livro, etc) e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato; Contribuições para o ser humano e comunidade escolar na qual está inserido, para a sociedade e para os estudos em educação e diversidade, por meio de construção coletiva de dados e intervenção. "

Comentários: A pesquisadora atendeu as normativas 466/2012 e a 510/2016

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem relevância, pois ela busca conhecer as questões relativas à EJA. Projeto importante para o estudo e melhoria da EJA na educação brasileira.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: em conformidade

Termo de autorização da coparticipante: em conformidade

Termo de autorização da proponente: em conformidade

Termo de Compromisso: em conformidade

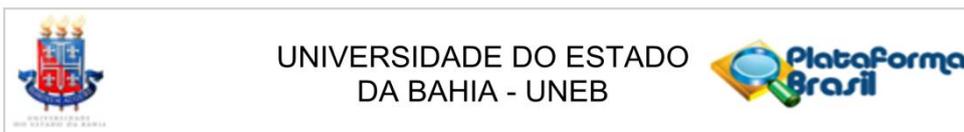
Termo de confidencialidade: em conformidade

Termo de concordância: em conformidade

TCLE: Em conformidade

Cronograma: Em conformidade

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO LITERÁRIO: A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA PERIFÉRICO-MARGINAL LOCAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITOR DO TEMPO FORMATIVO III, EIXO VI, EJA

**Pesquisador:** ADAILCE CELESTINA DE DEUS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 22054619.8.0000.0057

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.745.281

#### Apresentação do Projeto:

Pesquisa apresentada ao Programa de Mestrado profissional em educação e diversidade e tem como objetivo compreender sobre o letramento literário na prática educativas dos docentes do tempo formativo III, eixo VI, EJA, e como se dá o trabalho pedagógico com gêneros da literatura periférico-marginal local, no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), no turno noturno, no município de Jacobina, Bahia, com o intuito de perceber sua relevância para a formação leitora dos alunos.

#### Objetivo da Pesquisa:

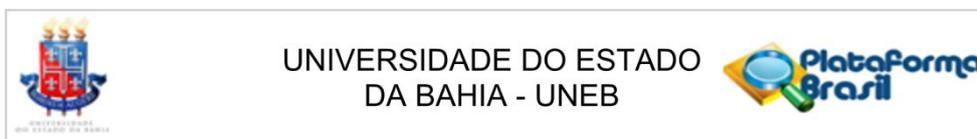
Compreender sobre o letramento literário na prática educativas dos docentes do tempo formativo III, eixo VI, EJA, e como se dá o trabalho pedagógico com gêneros da literatura periférico-marginal local, no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), no turno noturno, no município de Jacobina, Bahia, com o intuito de perceber sua relevância para a formação leitora dos alunos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No formulário PB vem descrito como riscos: "Considerando o levantamento de informações, a pesquisa prevê possíveis riscos (de nível mínimo) aos seus participantes, tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas ao tema considerando que

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.745.281

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1438505.pdf	26/09/2019 00:12:45		Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade20190926_0101948.pdf	26/09/2019 00:11:22	ADAILCE CELESTINA DE	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_com_o_projeto_de_pesquisa20190926_00054549.pdf	26/09/2019 00:07:18	ADAILCE CELESTINA DE DEUS	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivo20190926_00014264.pdf	26/09/2019 00:02:53	ADAILCE CELESTINA DE DEUS	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_do_pesquisador_responsavel20190925_23590656.pdf	26/09/2019 00:00:15	ADAILCE CELESTINA DE DEUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	adailcequalificacao.docx	24/09/2019 13:06:26	ADAILCE CELESTINA DE DEUS	Aceito

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

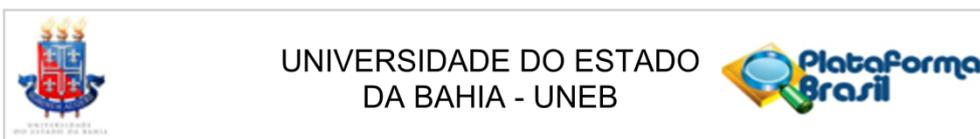
**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.745.281

Outros	termocompromissoetico20190924_13001057.pdf	24/09/2019 13:00:24	ADAILCE CELESTINA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	24/09/2019 12:32:24	ADAILCE CELESTINA DE DEUS	Aceito
Outros	termoconcesssaodocumento20190924_12285784.pdf	24/09/2019 12:29:56	ADAILCE CELESTINA DE	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	24/09/2019 12:27:07	ADAILCE CELESTINA DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoautorizacaoinstitucional120190924_12215443.pdf	24/09/2019 12:24:51	ADAILCE CELESTINA DE DEUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoautorizacaoinstitucional20190924_11114326.pdf	24/09/2019 11:14:06	ADAILCE CELESTINA DE DEUS	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	24/09/2019 11:05:29	ADAILCE CELESTINA DE	Aceito
Folha de Rosto	folharosto20190924_11003045.pdf	24/09/2019 11:00:49	ADAILCE CELESTINA DE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 05 de Dezembro de 2019

Assinado por:  
Aderval Nascimento Brito  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555  
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE  
MPED



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Eu, João Silva Rocha Filho, matrícula 74.414.777-8, Diretor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora **Adailce Celestina de Deus**, discente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado *Letramento literário: a (in)visibilidade da literatura periférico-marginal local para formação de leitor do tempo formativo III, eixo VI, EJA*, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução 510/2016. Declaro estar ciente que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina-BA, 24 de setembro de 2019.

João Silva Rocha Filho  
Diretor do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

João Silva Rocha Filho  
Diretor de Departamento DCH IV/UNEB  
Mat. 74.414.777-8  
Port. 1646 DOE/BA de 16/06/2018