

Encontros virtuais de leitura na EJA: limites e possibilidades de práticas pedagógicas em tempos pandêmicos

Virtual reading meetings at Youth and Adult Education: limits and possibilities of pedagogical practices in pandemic times

Daiane Martins BOCASANTA*
Isabelle BERTACO**

RESUMO: Este artigo objetivou historicizar e problematizar parte do itinerário pedagógico realizado por professoras e alunos de uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública federal de Porto Alegre-RS no período de fechamento das escolas em razão da pandemia de COVID-19. A questão que guiou a investigação foi: como promover práticas de leitura na EJA, num contexto de estudos remotos? Como desdobramento desta questão, discute-se a leitura em voz alta como estratégia de aproximação dos alunos a textos literários. Como referencial teórico foram utilizados estudos recentes produzidos acerca do entrecruzamento pandemia e Educação, bem como, autores que discutem práticas de leitura, como Michèle Petit (2008; 2009). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. O material de pesquisa produzido constituiu-se de entrevistas, observações e anotações em diário de campo. Os resultados indicaram limites e possibilidades para a implementação de encontros virtuais de leitura na EJA. Assim, foi possível registrar dificuldades encontradas pelo público da EJA num contexto de invisibilização da modalidade e de exclusão digital. Ao mesmo tempo, observou-se a potencialidade desses encontros na manutenção do vínculo dos estudantes com a escola, bem como a leitura em voz alta como estratégia de aproximação de leitores iniciais a diferentes gêneros literários.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Leitura em voz alta. Pandemia. Covid-19. Estudos dirigidos à distância.

ABSTRACT: This paper aimed to historicize and problematize part of the pedagogical path executed by teachers and students of a group of Early Years of Youth and Adults Education of a federal public school, in Porto Alegre-RS, during the period of school closure due to the COVID-19 pandemic. The question that guided the investigation was: how to promote reading practices in Youth and Adults Education in the context of remote studies? As a result of this issue, the investigation discusses reading aloud as a strategy to bring students closer to literary texts. As a theoretical framework, we used recent studies produced regarding the intersection of pandemics and Education together with authors who discuss the reading, such as Michèle Petit (2008; 2009). The methodology used was action-research. The research material produced consisted of interviews, observations, and notes in a field diary. The results indicated limits and possibilities for implementing virtual reading meetings at Youth and Adults Education. Thus, it was possible to register difficulties encountered by the Youth and Adults Education public, in the context of the modality invisibility and digital exclusion. At the same time, the potential of these meetings was observed in maintaining the students' bond with the school, as well as reading aloud as a strategy to bring together early readers with different literary genres.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Reading aloud. Pandemic. Covid-19. Studies directed at distance.

* Doutora em Educação - Professora lotada no Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4430-4236> e e-mail para contato professoradaianecap@gmail.com

** Graduanda em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1670-1085> e e-mail para contato isabellebsantos@gmail.com

1 Introdução

Ler um livro, sabe tu pegar uma correspondência para tu abrir e ler, isso aí é muito importante. Não precisar pedir para o marido, nem para o filho, nem para a nora, tu mesmo pegar e ler. Abrir e ler uma correspondência, o que tá escrito ali. (Aluna 1)

A epígrafe que abre essa escrita traduz em palavras o desejo de uma aluna dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública federal de Porto Alegre-RS, ao (re)iniciar sua trajetória de escolarização no ano de 2020. Em outra ocasião, essa mesma aluna disse que gostaria de poder “abrir um livro e ler sozinha uma história, do início ao fim”. Para essa estudante, assim como para seus outros quatro colegas de turma, 2020 seria o ano em que avançaria em seu processo de alfabetização, rumo à “independência” que poderia representar saber ler. No entanto, um vírus, algo tão pequeno e imperceptível a olho nu, retardou a obtenção desse propósito, fechando escolas e paralisando boa parte do mundo.

Segundo Joel Birman (2020, p. 7), “a *contemporaneidade* se revela como uma fonte permanente de surpresa para o sujeito, que não consegue se regular nem se antecipar aos acontecimentos, que como turbilhões jorram de maneira disseminada ao seu redor” (grifo do autor). Isso faz com que o improvável acabe sempre por acontecer. Nesse sentido, nossas certezas acabam sempre sendo abaladas (BIRMAN, 2020). Podemos inferir, que tal escritura encaixa-se muito bem ao que vivenciamos a partir do ano de 2020. Quem ao final de 2019 diria que as escolas seriam fechadas no ano letivo seguinte? O improvável aconteceu e com ele, uma série de acontecimentos se seguiram. Durante todo ano de 2020, a cada semana uma nova projeção de abertura das escolas era anunciada. Ao contrário do que se imaginava ao final de março, o que esperávamos ser resolvido em duas ou três semanas, arrastou-se até o final do ano letivo na escola da qual fazem parte os sujeitos dessa pesquisa.

Como consequência do fechamento das escolas, a busca por alternativas para manter o contato dos alunos e alunas com o conhecimento escolar tornou-se uma demanda urgente. A docência, como abordaram Zordan e Almeida (2020), Ferreira e Barbosa (2020) e Hattge (2021) precisou ser reinventada, assim como a relação família/escola como apontam Lockmann (2021) e Enzweiler e Birnfeldt (2021). Formas de ensinar e aprender precisaram ser remodeladas e foi preciso lançar mão de diferentes recursos, testados exaustivamente pelos envolvidos nesse processo. Na EJA, isso não foi diferente. Como descreveremos a seguir, a turma de estudantes que fez parte dessa investigação era formada em sua maioria por pessoas idosas, com pouco ou nenhum acesso a tecnologias digitais e em processo de alfabetização. Esse contexto por si só já

seria desafiador e ao ser somado a uma pandemia sem precedentes na história mais recente potencializou-se o nível de desafio apresentado.

Como demarca Veiga-Neto (2021), o que hoje vivemos poderia na verdade ser designado como sindemia covídica. O neologismo sindemia, tomado de empréstimo do antropólogo-médico estadunidense Merrill Singer, que na década de 1990 o utilizou para denominar “[...] as combinações sinérgicas entre a saúde de uma população e os respectivos contextos sociais, econômicos e culturais, aí incluídos os recursos disponíveis (hospitais, ambulatórios, medicamentos, especialistas etc.)” (VEIGA-NETO, 2021, p. 4) mostra-se bastante adequado frente ao contexto em que estamos inseridos. A utilidade do termo reside na possibilidade de, com ele, referenciarmos a combinação e potencialização de problemas que se situam principalmente em três âmbitos: sanitário, sociocultural e ambiental (VEIGA-NETO, 2021).

Feitos esses balizamentos iniciais, faz-se importante dizer que o trabalho aqui apresentado busca historicizar e problematizar parte do itinerário pedagógico colocado em curso por professoras e estudantes de uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública federal de Porto Alegre-RS durante o ano de 2020, um ano marcado pelo início do que aqui estamos denominando como sindemia covídica. A questão de pesquisa que guiou este estudo foi: como promover práticas de leitura na EJA num contexto de estudos dirigidos à distância¹? E como desdobramento desta questão, a investigação discute a leitura em voz alta como uma estratégia de aproximação dos alunos a textos literários.

2 Pressupostos Teóricos

Nossa escolha por nomear as práticas realizadas como “leitura em voz alta” e não “contação de histórias” seguiu estudos de Pastorello (2007 e 2010a) e Brenman (2003), que conceituam de modo diverso a contação de histórias e a leitura em voz alta. Na primeira modalidade, o foco seria a narrativa e na segunda, a escrita. Isto é, “ao contar histórias, o contador pode utilizar diferentes recursos cênicos: trata-se de uma atividade que se aproxima do teatro. Ao ler em voz alta o leitor utiliza sua voz” (PASTORELLO, 2010a, p. 41). Quando fazemos uma contação de histórias, podemos adaptar ou mesmo modificar o texto original, ou

¹ Diante do fechamento das escolas em virtude da pandemia, a instituição onde foi realizada a pesquisa optou por publicar semanalmente atividades que deveriam ser acessadas e realizadas pelos alunos em casa, com posterior envio dessas para os professores via e-mail. Para aqueles alunos que não tinham como imprimir suas atividades em casa, a escola disponibilizava a impressão que deveria ser combinada com antecedência e retirada pelo aluno ou familiar.

seja, ter presente o material gráfico não é algo determinante, já “quem lê em voz alta deve ser fiel ao texto escrito” (PASTORELLO, 2010a, p. 41). Belintane (2010) também demarca a diferença entre essas modalidades de narrativa, fazendo, inclusive, uma crítica aos professores que não se sentem responsabilizados por não dominarem técnicas de contação de histórias ou mesmo, atividades performáticas com crianças que pudessem alternar com a leitura em voz alta. Em entrevista ao Instituto Ecofuturo, Pastorello (2010b) infere que não deveríamos ter que escolher entre a contação de histórias e a leitura em voz alta, tendo em vista que:

[...] Se a ideia é a promoção de leitura é claro que ler em voz alta é a prática mais indicada, pois a presença do escrito (do livro, por exemplo) na atividade faz com que aqueles que ouvem e veem (crianças, normalmente, mas funciona com adultos também) fiquem interessados em saber de onde vem as palavras, a história que envolvem a todos na voz do leitor. A criança vê o leitor vendo o escrito. O leitor, por sua vez, tem um compromisso com o texto escrito e com os ouvintes: ele testemunha a língua, está sujeito às leis da escrita, mas ao mesmo tempo pode deixar sua marca interpretativa com sua voz, fazendo o texto passar por seu corpo e atingir o corpo dos outros. Mas nada impede de pensarmos em práticas que associem a contação de histórias e a leitura em voz alta, desde que sejam oferecidas e entendidas em suas particularidades.

Tendemos a pensar a leitura em voz alta como algo a ser oferecido, por uma única parte, a crianças ou a adultos que ainda não sabem ler. No entanto, a leitura para o outro pode ser entendida também como um exercício de alteridade, como menciona Pastorello (2010b) “ler para o outro é uma expressão de afeto e cuidado”. O ato de ler em voz alta, então, pode ser pensado como uma prática capaz de conectar sujeitos através da literatura ao passo que possibilita inúmeras trocas entre leitores-ouvintes. Chartier (1994, p. 188), inclusive, destaca que a leitura em voz alta para si ou para os outros era uma prática comum na Antiguidade e que esta não estava ligada “à falta de domínio da leitura com os olhos apenas (essa é provavelmente praticada no mundo grego desde o século VI a.C.), mas a uma convenção cultural que associa fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escuta”.

No caso da pesquisa que por ora nos dedicamos, por tratar-se de um grupo em fase de alfabetização ou leitores iniciais, acreditamos que centrar a leitura nas figuras das professoras e da bolsista que atuavam com a turma era uma ação necessária para promover uma maior produção de sentidos acerca dos textos que eram ofertados. Conforme apontam Oliveira e Araújo (2019), mesmo grupos já alfabetizados podem se beneficiar da leitura em voz alta. As autoras, cuja pesquisa discute os efeitos de instruções de leitura em aulas de Língua Portuguesa ministradas por uma estagiária de uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, observaram que em aulas em que a leitura em voz alta foi adotada, os alunos tiveram menos

dúvidas em relação ao texto selecionado do que em aulas em que havia sido proposta somente a leitura silenciosa (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2019).

Assim, adotar a leitura em voz alta com uma turma de Anos Iniciais da EJA foi a metodologia que encontramos para aproximar estudantes em fase de alfabetização a diferentes gêneros literários. A importância dessa aproximação entre aluno-texto se dá a partir da compreensão de que a literatura é capaz de tornar as pessoas mais hábeis no uso da língua e que, através dela, é possível conquistar uma inteligência mais sutil e crítica, tornando os sujeitos mais capazes de explorar a experiência humana atribuindo-lhe sentido e valor poéticos (PETIT, 2009).

E, no caso de turmas de EJA, a literatura pode ser pensada também como uma ferramenta emancipatória, pois, segundo Soares (2004), o acesso ao mundo letrado para as camadas menos abastadas muitas vezes é dificultado, tendo em vista que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (SOARES, 2004, p. 25). Vale salientar que a alfabetização, em especial, na EJA, não pode ser pensada como um processo isolado. Afinal, “tornar-se alfabetizado - ter domínio da escrita alfabética - é um direito de todos e um conhecimento necessário para que alguém seja, de fato, cidadão letrado” (ALBUQUERQUE *et al*, 2013, p. 19). Como conjectura Schwartz (2013, p. 27), “[...] embora não exista consenso específico sobre o conceito de alfabetização, a maioria destes percebe que o sujeito competentemente alfabetizado está habilitado a produzir, ler e compreender diferentes tipos de textos”. Dessa forma, apenas o domínio da escrita alfabética não se constitui em conhecimento suficiente para promover o entendimento de diferentes gêneros textuais e de suas funções nos mais diversos contextos sociais (ALBUQUERQUE *et al*, 2013, p. 19). Nessa direção, podemos argumentar acerca da necessidade de realizarmos práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento, algo que passa pelo acesso a uma variedade de experiências de leitura.

Assim sendo, o acesso à leitura e à literatura precisa ser entendido, e garantido, como um direito de todos os estudantes. Segundo Candido (2011), não é possível que haja um equilíbrio social sem a literatura, na medida que esta aparece como uma manifestação universal de todos os homens e povos em todos os tempos. Não existindo, portanto, quem possa viver sem ela:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p.177)

Para Castrillón (2011), é preciso aceitar que a leitura, em especial a leitura literária, não seja um meio de lazer passivo, já que esta, ao contrário, tem profundo sentido e valor (CASTRILLÓN, 2011, p.65). A leitura literária, principalmente quando realizada em grupo, pode ser pensada como uma possibilidade de colocar-se no mundo e relacionar-se com os outros através de processos ativos de simbolização que permitem os sujeitos experimentar um sentimento de pertencimento:

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (PETIT, 2008, p. 42)

No contexto da EJA, os estudantes muitas vezes encontram grandes dificuldades em manter-se na escola, por uma série de razões, como as jornadas duplas ou triplas de trabalho e/ou pela falta de incentivo das pessoas ao seu redor. Por consequência, potencializa-se a necessidade de acolher os estudantes. Parafraseando Fantinato *et al* (2020), na EJA não podemos abrir mão de um contínuo processo de acolhimento dos alunos, visando sua permanência na escola. Para tanto, nosso compromisso político precisa ser manifestado de forma concreta, conhecendo a realidade dos alunos e promovendo espaços de diálogo (FANTINATO *et al*, 2020).

No contexto atual, soma-se ainda, às dificuldades dos alunos em permanecer no ambiente escolar, o empecilho tecnológico que prejudicou tanto discentes quanto docentes. Segundo Morgado *et al* (2020), “a comunidade educativa tem sofrido imensas alterações nas suas práticas, agudizadas pela ausência física e pela presença invisível a que o mundo da digitalização nos foi habituando” (MORGADO *et al*, 2020, p.2).

Mais do que oferecer o acesso à Educação, ao público alvo da EJA, é necessário lutarmos pela implementação de estratégias que garantam condições de permanência a esses estudantes. Leite (2014, p. 65), argumenta que “[...] a preocupação com a permanência de alunos na escola se trata de algo que é próprio do nosso tempo, ou, em outras palavras, em tempos em que o acesso e a permanência na escola fazem parte dos direitos individuais previstos

na Constituição Brasileira”. A autora ainda pontua que, infelizmente, tal lei não se traduz automaticamente em condições de permanência em sala de aula.

Tendo isso em vista, bem como o contexto originado a partir da pandemia covídica, passamos ao entendimento de que os encontros de leitura literária poderiam servir como aliados nesse processo de garantir as condições de permanência do grupo que fez parte desse estudo na escola.

Ressalta-se que a escolha pela dinâmica de ler em voz alta também perpassou por discussões a respeito do nível de alfabetização dos alunos matriculados na turma, bem como a presença da oralidade no cotidiano desses estudantes. Naquele momento, apenas dois alunos eram capazes de ler frases curtas do início ao fim com certa fluência, enquanto os demais ainda precisavam de maior apoio na leitura, como aponta uma das alunas entrevistadas:

Eu ‘tô’ aprendendo a ler, e a escrever eu tenho um pouquinho de dificuldade ainda, ‘que’ eu gosto mesmo de comer as letras. Acostumada com a forma de falar, daí eu como muito as letras. Aí nisso eu ‘tô’ com bastante dificuldade, né? Mas eu chego lá. [...] Eu posso mandar uma mensagem [via WhatsApp] de ‘bom dia’, dar um ‘boa noite’, mandar uma mensagem assim de ‘boa noite, como vai?’ [...] Às vezes a gente quer se expressar, dar um ‘bom dia’ e ao invés de poder escrever tem que mandar um áudio. (Aluna 2)

Refletindo um pouco mais sobre as possíveis dificuldades que seriam encontradas pelos alunos não alfabetizados, concluímos que a voz da professora seria fundamental durante os encontros. Visto que com os obstáculos inerentes ao início do processo de alfabetização, os alunos esbarrariam em dificuldades linguísticas que viriam a comprometer o seu entendimento das leituras. Nesse sentido, Paiva (2005, p. 47) sinaliza que no início do processo de alfabetização faz-se necessário que o professor leia em voz alta, “[...] caso contrário, os alunos, com as dificuldades inerentes ao início da aquisição da leitura farão uma atividade infrutífera, esbarrando em dificuldades linguísticas que comprometerão a noção de unidade do poema, seja rítmica, seja de ordem estrutural e, sobretudo de sentido”. Desse modo, “nessa fase, independente do tipo de texto, a voz do professor é fundamental” (PAIVA, 2005, p. 47).

A leitura em voz alta, então, foi entendida como uma oportunidade para estimular e cultivar o gosto pela leitura, bem como firmar um compromisso com os alunos do EJA que estão em processo de alfabetização e desejam com afinco aprender a ler e a escrever como mencionado anteriormente. Como demarcam Abrantes e Aragão (2015, p. 02): “o caminho para formar alunos-leitores está em despertar o gosto pela leitura e a prática de contação de histórias desencadeia o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da manipulação crítica e criativa em todas as fases do desenvolvimento do ser humano”.

3 Metodologia de pesquisa

O trabalho aqui apresentado trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, inspirada na pesquisa-ação. Entretanto, faz-se necessário destacar, apoiadas na análise construída por Costa (2007) acerca dessa metodologia de pesquisa, que queremos demarcar a não-neutralidade deste estudo. Entendemos que, “ao descrever sujeitos, objetos e práticas, a pesquisa-ação, como de resto qualquer modalidade de pesquisa, vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação em que está implicada no poder: quem narra - grupos ou indivíduos - exerce poder sobre o que é narrado” (COSTA, 2007, p. 92). No entanto, exercer o poder não significa imunidade ao mesmo, tendo em vista, tal como nos ensinou Michel Foucault, que ele circula e opera em diferentes direções. Com isso, quem narra, também é narrado (COSTA, 2007). Ao assumirmos aqui a assertiva de que a linguagem constrói a realidade, compreendemos que precisamos pôr em prática uma política cultural que aspire a constituição de relações cada vez mais equânimes. Como evidencia Costa (2007, p. 108-109):

[...] “é preciso encher o mundo de histórias”; histórias de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir após instituídos por uma câmera de televisão, registrados por fotografias ou narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula.

Essa analítica, portanto, visou escrever uma história - a que nos foi possível contar a partir das lentes teóricas que usamos - dentro de um universo de tantas outras que poderíamos escrever, acerca de práticas pedagógicas estabelecidas com uma turma de alunos dos Anos Iniciais da EJA. Buscamos escrever, então, parte da história de sujeitos não nomeados e tantas vezes invisibilizados, ainda que cientes das nossas limitações frente a esse empreendimento.

O material de pesquisa escrutinado foi composto por entrevistas realizadas via aplicativo WhatsApp, gravadas e transcritas, com os alunos de uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública federal, observações e anotações em diário de campo. Nesse sentido, faz-se necessário descrevermos o contexto e os sujeitos envolvidos na investigação.

Visando manter o contato com os estudantes e o acesso ao conhecimento escolar, logo após o fechamento das escolas, a instituição em que foi realizada a investigação, buscou alternativas para esse atendimento. Assim, foi solicitado aos professores que enviassem atividades de estudos dirigidos remotos para serem disponibilizadas no site da instituição semanalmente. Ao receber essa instrução, a professora polivalente (pedagoga) da turma preocupou-se com o fato de que a turma era constituída por cinco estudantes em processo de alfabetização com pouco ou nenhum acesso à internet. Foi realizado, então, o contato com a

secretária da escola para solicitar os números de telefone dos alunos e verificar os recursos a que cada um tinha acesso. Essa breve pesquisa indicou que dentre os cinco estudantes, dois tinham telefone celular próprio e três poderiam utilizar telefones de familiares. Desses, dois alunos são irmãos e vizinhos e apenas a esposa de um deles teria acesso a um aparelho.

Dos cinco estudantes, duas são mulheres e três homens. Entre as mulheres da turma, uma tinha 52 anos e trabalhava como vendedora autônoma e cuidadora de crianças. A outra tinha 64 anos e trabalhava desde criança como empregada doméstica. E dois alunos eram irmãos, com idades entre 70 e 71 anos, ambos aposentados da construção civil, mas continuavam trabalhando, respectivamente como porteiro e pedreiro/pintor. O estudante mais novo tinha 42 anos e atuava como supervisor de jardinagem em uma empresa terceirizada que atua junto à universidade da qual faz parte a escola onde ocorreu a pesquisa.

Todos relataram histórias de começos, recomeços e interrupções de suas trajetórias escolares, bem como, do sonho de aprender a ler e escrever, como evidenciou uma das alunas:

Olha, eu sempre tive vontade de estudar, mas eu tinha muita vergonha de ir para uma sala de aula com gurizada jovem e eu uma pessoa de idade que não sabia mal escrever o nome. Eu tinha muita vergonha, mas eu sempre tive muita vontade de estudar e isso aí. Eu sempre comentei com os meus filhos e a F. disse assim para mim “mãe, tu ainda vai estudar. Eu vou conseguir um colégio para ti e tu vai estudar, tu não vai morrer sem aprender a ler (Aluna 1).

Como destacado anteriormente, formou-se, então, um grupo de WhatsApp para comunicação com a turma. Nesse grupo, a professora compartilhava as atividades planejadas para cada semana, junto com um pequeno vídeo postado no Youtube com a explicação das atividades. O planejamento dessas propostas buscava levar em conta que nem todos podiam imprimi-las em casa ou buscar impressas na escola toda semana. Desse modo, foram elaboradas tarefas que pudessem ser realizadas no caderno e as explicações dessas tarefas foram disponibilizadas via vídeos no Youtube. Os retornos eram também semanais, através de fotos enviadas via WhatsApp pelos alunos.

Essa primeira abordagem mostrou-se pouco efetiva no decorrer do primeiro semestre de 2020, ao passo que a professora podia acompanhar o número de visualizações dos vídeos disponibilizados no Youtube. Os alunos não assistiam aos vídeos, seja por causa do acesso restrito à internet, seja porque não tinham tempo ou um espaço adequado e longe de distrações para se dedicar a tal empreitada. O envio de atividades fotografadas também dificultava um retorno satisfatório. Realizar atividades olhando para a pequena tela de um celular também era apontada como uma dificuldade dos alunos.

Dado esse contexto, a professora polivalente da turma optou, junto ao grupo de alunos, pela mudança de metodologia de entrega e recebimento das atividades realizadas. Desse modo, a partir do segundo semestre de 2020, a docente fazia o planejamento do mês, imprimia em sua casa e colocava em pastas com outros materiais pedagógicos que eram adicionados ao processo, como livros de literatura, revistas, gibis, jogos e alfabeto móvel. No início de cada mês, esses materiais eram então recolhidos e trocados por novas atividades e insumos.

Ainda que não seja a temática deste artigo, não podemos nos furtar a destacar, assim como Lockmann e Traversini (2021) nos mostram que esse tipo de configuração que acabamos por adotar com a turma em questão, advindo, obviamente, do modo encontrado pela instituição de oportunizar aos estudantes a continuidade ao vínculo com o conhecimento escolar, constitui uma forma de escolarização *delivery*. Tal forma de escolarização, como salientam as autoras mencionadas, emerge na pandemia e organiza-se numa lógica que separa o planejamento da execução. Movido por um sentimento de que não podemos perder tempo, tal processo funciona da seguinte forma:

Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que foi inventada como decorrência de necessidades e demandas surgidas no período de pandemia da COVID-19. Tende a dissociar o planejamento das aulas da sua execução: a escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades, entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução e devolução. (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2021, p. 465)

Ainda que se trate do processo de escolarização de um grupo de adultos, as combinações com as famílias permearam e permitiram a realização das atividades propostas ao longo do período letivo, tendo em vista a necessidade que os alunos apresentavam de “intermediários” para a realização das tarefas. Esse intermédio, contudo, não se limitava ao uso dos artefatos digitais. Muitas vezes eram os familiares alfabetizados que liam os enunciados das tarefas e auxiliavam na realização das mesmas. Tendo tido poucas aulas presenciais no ano de 2020, os alunos ainda apresentavam pouca autonomia para se movimentarem sozinhos na realização das atividades.

Schwartz (2013) conjectura que numa sala de aula da EJA, precisamos estabelecer um “contrato pedagógico” no início de cada ano letivo. Segundo a autora, um contrato pedagógico constitui-se como “um acordo mútuo e explícito entre o professor e os alunos” (SCHWARTZ, 2013, p. 129). Esse contrato, no caso, serviria para explicitar, dialogar organizar e esclarecer: “a) o que vieram as pessoas fazer naquele espaço; b) como pretendem desenvolver os trabalhos, a fim de que todos possam alcançar o objetivo de aprender a ler e escrever; c) para o que pode servir essa aprendizagem” (SCHWARTZ, 2013, p. 129). Podemos dizer, que no contexto da

sindemia covídica, os contratantes desse contrato que se estabelece já no primeiro dia de aula - ainda que seus termos possam ser discutidos e revisados no decorrer de todo ano letivo - foram, além de professoras e estudantes, os familiares, que quando consultados, se prontificaram a fazer parte do processo.

Esse modo de organizar a prática pedagógica nem de longe era o ideal, mas era o possível dentro de arranjos rápidos e abruptos que foram impostos naquele momento e envolviam o contexto e as condições da escola pública brasileira. Faz-se necessário destacar que não passamos incólumes às indagações nascidas dessa situação. Assim como Fantinato *et al.* (2020), enfatizam em sua pesquisa, questionamos a contingência da educação não presencial para a EJA, tendo em vista o contexto de desigualdade social e de vulnerabilidade a que a maioria dos estudantes dessa modalidade de ensino está exposta. Afinal, “como garantir que tais práticas curriculares proporcionem um processo de ensino e de aprendizagem que estejam direcionadas às especificidades desses estudantes, e não signifiquem processos de invisibilização de seus indivíduos?” (FANTINATO *et al.*, 2020, p. 105).

Dando seguimento, Fantinato *et al.* (2020), em sua investigação, concluem que a defesa de manter propostas pedagógicas não presenciais para a EJA incidiria “[...] diretamente em aumento de um processo colonizador que busca a padronização destes próprios processos, em detrimento do respeito às diferentes culturas, eliminando as singularidades e experiências dos sujeitos, e também, acentuando sua evasão dos bancos escolares” (FANTINATO *et al.*, 2020, p. 121). Concordamos em parte com essa afirmação, porém acreditamos que nossos esforços foram exatamente em outra direção. Ainda que o processo remoto tenha nos retirado a possibilidade de realizar discussões mais aprofundadas com os alunos e que com isso, algumas importantes questões sociais e culturais possam ter sido relegadas a segundo plano, a todo momento, como docentes, buscamos, através de diferentes estratégias, evitar a evasão escolar daquele grupo, o que foi alcançado. No entanto, devemos alertar que nossa intenção aqui não foi escrever uma “receita” ou uma “prescrição” de processo pedagógico que sirva em qualquer turma de EJA, mas registrar os limites e possibilidades de um determinado processo pedagógico realizado com uma determinada turma.

Retomando o que dizíamos anteriormente, a cada encontro para recebimento da pasta mensal, os alunos expressavam que sentiam falta de um contato maior com as professoras. De certo modo, eles expressavam que a escolarização *delivery* não era suficiente. Diferente de muitas escolas da rede privada e de seu público, com acesso a diversificadas tecnologias e artefatos digitais capazes de encurtar a distância física imposta pela pandemia, poucos recursos

para a realização de encontros síncronos estavam disponíveis. Após muita reflexão, surgiu a ideia de realizarmos atividades síncronas periódicas utilizando o recurso a que todos tinham acesso, ou seja, os celulares. Na próxima seção, então, passamos a descrever como estruturamos essa prática.

4 Da prática

Tendo em vista as necessidades mencionadas acima pelos alunos e pela professora, a turma passou a realizar encontros síncronos quinzenais através de videochamadas no WhatsApp. A escolha desse aplicativo se deu após duas tentativas fracassadas de acesso à plataforma Google Meet, tendo em vista que os alunos encontraram dificuldades ao cadastrar seus *e-mails* para adentrar a sala de reuniões e/ou não compreenderam os comandos necessários para permanecerem *online* durante a sessão. As videochamadas, então, passaram a ser organizadas pela professora que ligava para cada um dos alunos no horário marcado com antecedência e aguardava a entrada de todos na chamada para iniciar as atividades.

Os encontros contaram com uma média de quatro alunos e realizaram-se entre os meses de outubro e dezembro. Essas aulas eram divididas em quatro momentos: havia (1) a atividade de pré-leitura em que a professora apresentava uma série de palavras-chave do texto escolhido para serem lidas em voz alta pelos alunos; (2) a leitura propriamente dita, realizada pela professora ou bolsista; (3) a breve exposição da biografia do autor do texto lido; e, por fim, (4) a discussão sobre o que os alunos entenderam a partir da leitura, quais foram suas sensações e os pensamentos desencadeados ao longo da narrativa.

Ao todo, quatro encontros foram realizados e em cada um deles um livro, um conto ou uma crônica foi lido. A seleção dos textos envolveu alguns critérios, como: (1) o tamanho dos textos que não poderiam ser longos demais, pois o tempo determinado para os encontros virtuais de leitura era de no máximo uma hora e trinta minutos; (2) a linguagem destes precisava ser acessível aos alunos para que conseguissem acompanhar a leitura sem dificuldades; (3) o conteúdo não fosse infantil e (4) pudesse gerar algum debate. Apoiadas em Schwartz (2013, p. 155), podemos afirmar que ainda que o conhecimento científico nos aponte para o fato de que adultos produzem hipóteses semelhantes às das crianças, ao tomarmos como guia a psicogênese da escrita, “[...] os materiais utilizados precisam ir ao encontro da *curiosidade*, do *interesse*, das *necessidades* subjetivas desses sujeitos” (grifos da autora). Nesse sentido, acompanhamos a autora (SCHWARTZ, 2013), ao alertar que ao escolhermos os textos que farão parte do

planejamento didático, devemos levar em conta os temas por eles abordados, que devem estar conectados ao mundo adulto.

A partir desses critérios, as leituras selecionadas para serem trabalhadas durante as atividades foram: "O homem nu", de Fernando Sabino (1984); "Cem: o que aprendemos com a vida", escrito por Haike Faller e ilustrado por Valerio Vidali (2018); "Maria", de Conceição Evaristo (2016), e "Natal", de Luís Fernando Veríssimo (2018). Entendemos que estes textos cumpriam os critérios elencados acima e, segundo os comentários dos estudantes nos encontros, alguns eram "bem engraçados" e outros "diferentes".

Sobre as atividades de pré-leitura, essas geralmente visavam habilidades de leitura ao mesmo tempo em que traziam em destaque palavras centrais nas histórias a serem lidas/ouvidas. Uma delas, que costumamos chamar de "janelinha", consistia em a professora retirar lentamente da lateral de um envelope uma palavra, revelando uma letra de cada vez. A cada letra aparente, os alunos deviam tentar compreender que sons eram formados e, por fim, que palavra podia ser lida. Outra atividade proposta, consistia em ler uma sílaba mostrada pela professora e dizer algumas palavras que iniciassem com a mesma, até que alguém acertasse a palavra presente no texto em questão. Ao descobrirem as palavras, os alunos eram instigados a fazer predições acerca do que seria lido, imaginando e discutindo possibilidades.

A forma de condução dos encontros também variou durante o período. Algumas vezes a leitura era realizada pela bolsista da turma e as atividades eram conduzidas pela professora, em outras, os papéis eram trocados e, em alguns momentos, compartilhados. No último encontro, por exemplo, pela crônica "Natal", de Veríssimo, ser escrita sem forma de diálogo entre três personagens, a leitura foi feita pela professora polivalente, pela bolsista e pela professora de Educação Especial - que também se participava dos encontros como convidada - cada uma assumindo um personagem.

No segundo encontro de leitura, lemos a obra "Cem: o que aprendemos com a vida". Segundo Heike Feller (2019), autora do livro, a ideia desta escrita teria surgido quando conheceu sua pequena sobrinha recém-nascida e pensou acerca da trajetória de vida que a esperava. Assim, ela passou a entrevistar pessoas de diferentes idades, desde crianças até pessoas centenárias, visando perguntar o que aprenderam na idade em que estavam. Por ser organizado em páginas ilustradas e com frases curtas, escritas em letra bastão maiúscula, acreditamos que seria uma leitura interessante para nossos alunos, em fase de alfabetização. Dessa forma, a cada página virada, as imagens eram mostradas para os estudantes. A temática do livro, centrada na passagem do tempo na vida das pessoas, prendeu a atenção dos alunos e

alunas. Entretanto, professora e bolsista avaliaram mal essa aula, pois, apesar de apresentar mais imagens que texto, a leitura total do livro foi exaustiva por ser uma obra com muitas páginas.

Concluimos, posteriormente, em reunião de planejamento, que esse encontro teria sido “enfadonho” para os estudantes. No entanto, na última atividade proposta do ano, foi solicitado que cada aluno realizasse uma autoavaliação preenchendo lacunas de um texto em forma de carta destinada aos professores, quase todos indicaram que o momento de leitura síncrono preferido havia sido justamente esse.

Analisando as anotações acerca dessa atividade envolvendo “Cem: o que aprendemos com a vida”, percebemos que, nesse dia, os alunos puderam interagir muitas vezes com o texto, trazendo suas próprias experiências de vida, como quando, após ouvir as páginas acerca das idades de 15, 16 e 17 anos, uma das alunas disse que para ela, “as coisas tinham sido bem diferentes do que aparecia no livro”. Ao contrário da história apresentada, ela só havia tido seu primeiro namorado aos 20 anos e se casado apenas aos 29. Essa mesma aluna relatou ainda que não havia tido uma infância muito fácil, afinal, não fora criada pelos pais biológicos e, sim, por uma tia, e por causa disso havia começado a trabalhar cedo demais - aos 6 ou 7 anos - e, por consequência, atrasado ou pulado algumas etapas, ou experiências, presentes no livro.

Retomando nossas anotações sobre esse encontro, verificamos que foi preciso fazer uma pausa para discutir sobre família. Notando a atenção dos estudantes, a professora perguntou: “o que os seus netos fariam melhor do que vocês?”. Todos concordaram que os netos entendiam mais de “tecnologia”, “coisas da internet” e “mexer no celular” e isso implicava que nos dias de hoje as pessoas “mais antigas” tinham mais coisas para aprender com os jovens do que na época anterior. As falas dos estudantes denotavam a compreensão de que diferentemente de alguns anos atrás em que eram os mais velhos que ensinavam aos mais jovens; hoje, os mais jovens é que teriam coisas importantes para ensinar aos mais velhos. Um dos alunos ainda disse que “às vezes, os filhos nos ensinam muitas coisas legais, mais que nós”. Tal situação nos remete ao estudo de Bocasanta *et al.* (2019), em que as autoras observaram que os alunos de Anos Iniciais da EJA, de forma similar a investigação aqui apresentada, também se posicionavam como retardatários em relação aos jovens, que consideravam como detentores do conhecimento tecnocientífico.

Nessa direção, salienta-se que apesar da leitura literária ter sido o fio condutor das atividades realizadas ao longo dos últimos meses, a fala foi fundamental para a dinâmica estabelecida durante os encontros. Tendo em vista que é imprescindível em uma sala de aula,

grupo de leitura ou qualquer espaço de aprendizado que seja assegurado o direito à própria fala, a todos os que ali convivem (MARIA, 2016).

Sendo assim, após a leitura dos textos em voz alta, os alunos eram estimulados a comentar sobre os textos apresentados, exprimir suas ideias sobre os temas das obras, relacionar a ficção às suas vivências e a ouvir as opiniões de seus colegas. Ao passo que “[...] mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio” (PETIT, 2009, p.12).

Nesse sentido, foi possível observar que os alunos sempre partiam de suas vivências para comentar o que entenderam da leitura, elaborando no decorrer de suas falas suas opiniões sobre os temas. Por exemplo, no encontro em que “Maria”, de Conceição Evaristo, foi lido, vários estudantes comentaram que infelizmente já haviam presenciado assaltos no ônibus, “é mais comum do que nunca. É que a coisa anda muito complicada pra quem não tem dinheiro, a gente vê, é bem sério” (Aluno 3).

Nesse encontro, os alunos ainda lembraram o assassinato de um homem negro ocorrido no supermercado Carrefour em Porto Alegre há poucos dias e como o episódio estava relacionado ao racismo também presente no conto de Evaristo. Por consequência, acabaram percebendo que muitas vezes a ficção poderia fundir-se à realidade, à sua realidade.

Destaca-se que apesar dos encontros terem sido planejados e organizados a partir de atividades, estas não eram avaliativas. Os alunos foram convidados a participar das leituras e tinham liberdade para responderem, ou não, às perguntas propostas pela professora e pela bolsista, já que a principal intenção dos encontros de leitura era conversar sobre os textos literários:

O que está em jogo é a movimentação de ideias para formar novos leitores, demonstrando que a leitura não precisa ser de forma alguma obrigação, e nem estar retida apenas a uma disciplina escolar, visto que é uma manifestação artística. É preciso trabalhar a liberdade que a literatura pode oferecer. (VICCINI, 2011, p. 14607).

Não podemos deixar de destacar também, as dificuldades que marcaram a instauração desse processo pedagógico, para além das aqui já elencadas, próprias de um processo de exclusão digital. Em algumas famílias o mesmo celular que era utilizado pelos estudantes de EJA para comunicação com as professoras, era artefato de trabalho ou de acesso às aulas de seus próprios filhos, o que demandava negociações prévias e adaptações dos horários disponíveis das professoras e da bolsista para os encontros. Além disso, houveram problemas típicos do uso de tecnologias digitais, relativos à conexão de internet, que muitas vezes

demandavam a repetição de algum trecho lido, visando pôr a par aqueles cuja videochamada havia sido perdida ou momentaneamente interrompida.

Em alguns momentos, a atenção dos estudantes era dividida entre a leitura que estava ocorrendo e acontecimentos familiares corriqueiros. Não raras vezes, as aulas eram interrompidas por crianças e mesmo adultos que precisavam se comunicar com o estudante que tentava se concentrar na atividade remota que naquele momento ocorria. Isso já era algo esperado, afinal, a escola invadia os lares. Como apontou Dussél (2020, p. 4), “a domesticação do escolar fez visíveis, literalmente, outras questões importantes sobre a escola. Estar obrigado a ficar em casa supôs também ter que exibir-nos como seres domésticos”². Em outras palavras, a fronteira entre o que era da ordem da escola e aquilo que era da ordem familiar ficou cada vez mais borrada. Aquilo que ficava encerrado entre os muros da escola expandiu-se para a vida privada e vice-versa. E, isso não ocorria somente nas aulas síncronas. Notou-se que aos poucos a relação com o tempo escolar foi se desorganizando e não raras vezes áudios com dúvidas acerca das atividades chegavam ao celular da professora depois da meia-noite ou aos finais de semana. Visto que essas dúvidas só podiam ser esclarecidas quando a casa silenciava ou quando havia uma pequena folga do trabalho.

Como antes demarcado, ao assumirmos a ideia de sindemia covídica (VEIGA-NETO, 2021), para além de visualizarmos os efeitos sanitários da pandemia em si, foi possível percebermos o agravamento da precarização das condições de vida dos estudantes. Assim, por exemplo, um dos alunos que já apresentava um quadro depressivo, piorou sua condição no decorrer do ano letivo, diminuindo a entrega de atividades. A agudização de sua situação deveu-se não apenas ao medo de pegar o coronavírus, mas também pela perda de sua renda extra, que advinha do trabalho como porteiro. Como pontua Fantinato *et al* (2020, p. 107) “em tempos de pandemia e de acirramento de desigualdades sociais, acentua-se a invisibilidade e a desumanização dos *sujeitos liminares, ou sujeitos subalternos* - como podem ser considerados os sujeitos da EJA, devido às múltiplas exclusões a que são submetidos” (grifos dos autores).

Outro relato que nos chamou atenção, veio por parte de uma aluna com mais de 60 anos. Ela nos contou que durante o período da pandemia, ela passou a acumular o trabalho que já desempenhava como empregada doméstica com a produção de marmitas. Apesar de relatar estar feliz por estar “vivendo a experiência do empreendedorismo” ao ter aberto uma marmitaria

² Tradução nossa. No original: “La domesticación de lo escolar hizo visibles, literalmente, otras cuestiones importantes sobre la escuela. Estar obligados a quedarse en el domicilio supuso también tener que exhibirse como seres domésticos”.

nos fundos de sua casa, aumentou sua carga de trabalho, pois sua família perdeu outras rendas durante o ano. Trazemos essas reflexões para o texto pois acreditamos ser importante não romantizarmos esse processo. Ainda que as práticas que aqui descrevemos possam ter sido produtivas, também foram marcadas por limitações. Como demarcaram os alunos em suas autoavaliações³: “estou vencendo alguns desafios, como a falta da professora” (Aluno 4), “sinto falta dos momentos na escola, principalmente da explicação da professora pessoalmente” (Aluno 5), “essa situação foi diferente. Jamais imaginaria que no ano em que voltei para a sala de aula teria que me afastar novamente dela” (Aluna 1).

5 Considerações finais

Como destacamos no início deste texto, 2020 representou mais um capítulo nas intensas e sucessivas crises que enfrentamos na Educação desde sempre. Como pontua Lockmann (2020), viver na crise é um modo de vida contemporâneo e para alguns - inclusive instituições - a crise é condição permanente de ser e estar no mundo. Nesse sentido, dizer que a escola é uma dessas instituições é um lugar comum, porém, carregado de materialidade. Desse modo, podemos afirmar também, que imersa na lógica neoliberal, a escola opera por dinâmicas de expulsão (LOCKMANN, 2020). São essas dinâmicas que tornam elegível um séquito de pessoas para a EJA. Paradoxalmente, a EJA seria uma forma de “repescagem”, ou seja, uma forma dos indivíduos retornarem a um jogo do qual foram eliminados anteriormente.

Muito vimos nos noticiários durante todo ano de 2020, acerca do drama vivido por crianças, adolescentes e suas famílias frente ao fechamento das escolas, mas pouco ou nada sobre aqueles que fora da idade padrão de seu nível de escolarização, encontraram na EJA um espaço de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, na profusão de publicações produzidas nesse ano acerca do entrecruzamento Educação/Pandemia tem-se falado pouco, ou nada, acerca da situação já tão precarizada dos estudantes da EJA, de forma específica. A modalidade permaneceu e permanece invisibilizada. Fantinato *et al* (2020) demarca que o modo precário como tem sido conduzida a implementação dos estudos remotos no geral, bem como as dificuldades de acesso às tecnologias digitais por parte dos sujeitos escolares da EJA têm contribuído fortemente para esse processo de invisibilização desses alunos, que muitas vezes já são invisibilizados em nossa sociedade. Nisso, nos deparamos com o que diz Judith Butler (2019, p. 171) acerca de processos de humanização e desumanização. Para a autora, ao falarmos

³ Conforme orientação da professora, as autoavaliações podiam ser enviadas via áudio de WhatsApp, ou escrita por um familiar que serviria como “escriba” do estudante.

desses processos, observamos que “[...] aqueles que são representados, especialmente os que têm uma autorrepresentação, têm também uma chance maior de serem humanizados [...]”. Do mesmo modo, os que não têm a mesma possibilidade, correm o risco de serem tratados como menos que humanos ou ainda, de nem mesmo serem vistos (BUTLER, 2019).

Com isso, queremos dizer que mais do que mostrar parte dos caminhos percorridos por uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública no ano letivo em que se iniciou a síndrome covídica, nossa intenção também foi ressaltar que essa etapa de escolarização também existiu, e resistiu, durante os últimos meses, apesar de todos os desafios impostos. Tentamos, portanto, humanizar e dar visibilidade aos sujeitos escolares da EJA, descrevendo parte de suas trajetórias nesse atípico 2020.

Ao mesmo tempo, buscamos aqui evidenciar a importância da leitura literária no processo de alfabetização e a possibilidade de acolhimento dos estudantes da EJA durante os encontros síncronos a partir da prática de leitura em voz alta. Visto que, como afirma Petit (2009, p. 118), “todo ser humano sente, de modo vital, necessidade de ter à sua disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas”. Assim sendo, entendemos que os encontros de leitura puderam fornecer algum amparo aos alunos, ainda que mínimo e precário, para que estes não se distanciassem mais uma vez da escola e pudessem em certa medida se apropriar da literatura para simbolizarem as suas experiências e tomarem o seu lugar no devir compartilhado (PETIT, 2009).

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. 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, T. F., ALBUQUERQUE, E.B., MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 13 - 32.

BELINTANE, C. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28256> Acesso em 25 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022010000300003>

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade: Espaço, dor e desalento na atualidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BOCASANTA, D. M.; WANDERER, F.; KNIJNIK, G. Dispositivo de tecnocientificidade e Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Educação**. Santa Maria, v. 44, 2019, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30910/pdf>. Acesso em: 20/01/2021. <https://doi.org/10.5902/1984644430910>

BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola: uma reflexão sobre a importância da leitura em voz alta de obras literárias na educação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. <https://doi.org/10.11606/d.48.2020.tde-09122019-165833>

BUTLER, J. **Vida precária: os poderes do luto e da violência.** 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever.** São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, R. Do código ao monitor: A trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, agosto 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=en&nrm=iso Acesso em 26 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/s0103-40141994000200012>

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre o escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482/209209213513>. Acesso em: 23 Jan. 2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16482.090>

ENZWEILER, D. A.; BIRNFELDT, C. Escola e tecnologias digitais: considerações para um diálogo. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI.** 1. ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2021. p. 216-223. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/inclusao-aprendizagem?fbclid=IwAR1hyNaKFFmCGa6_LVc39EKBGA-waoezehkS4LXK3wjO1r6cGNfx8oIevG4. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.434.216-223>

EVARISTO, C. **Olhos d'água.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FALLER, H.; VIDALI, V. **Cem: O que aprendemos na vida.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

FANTINATO, M. C. *et al.* "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, ed. 1, p. 104-124, 2020. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/598/501>. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.22267/relatem.20131.44>

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A.. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 21/01/2021 <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15483.076>

HATTGE, M. D. Lógica 24/7 e performatividade no contexto da pandemia. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2021. p. 52-57. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/inclusao-aprendizagem?fbclid=IwAR1hyNaKFFmCGa6_LVc39EKBGA-waoezehkS4LXK3wjO1r6cGNfx8oIevG4. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.434.52-57>

LEITE, A. R. **A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa 1/2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS: Problematizando afastamentos e permanências**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000968289&loc=2015&l=ea22aad9e972489> Acesso em 26 Jan. 2021.

LOCKMANN, K. Crise, educação e expulsão. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2021. p. 73-81. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/inclusao-aprendizagem?fbclid=IwAR1hyNaKFFmCGa6_LVc39EKBGA-waoezehkS4LXK3wjO1r6cGNfx8oIevG4. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.434.73-81>

MORGATO, J. C., *et al.* (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 1-10, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16197.062>

OLIVEIRA, M. A. A.; ARAÚJO, A. K.G. Leitura em voz alta e discussões orais: estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v. 26, n. 3, p. 763-785. set./dez./2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50984/27099> Acesso em: 25 jan. 2021. <https://doi.org/10.14393/er-v26n3a2019-7>

PASTORELLO, L. M. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2010a. <https://doi.org/10.11606/t.48.2010.tde-20042010-154846>

PASTORELLO, L. M. Entrevista com Lucila Pastorello, consultora e assessora de ações de incentivo à leitura. 15 abr. 2010. In: **Ecofuturo**. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/> Acesso em: 26 jan. 2021.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

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

SABINO, F. O homem nu. In: SABINO, F. **O homem nu**. Rio de Janeiro: Record. 1984, p. 65-68.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.

TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. Escolarização *delivery*. **Textura**. FISS, D. M. L.; UBERTI, L. (orgs.). Quarentenário Pequeno Breviário dos Tempos de Pandemia. v. 23, n. 53. p. 447-514. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6348> Acesso em: 20/05/2021. <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-21>

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400203&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25/01/2021. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>

VERÍSSIMO, L. F. Natal. In: VERÍSSIMO, L. F. **Ironias do tempo**. 1ª ed. São Paulo: Objetiva, 2018.

VICINI, C. G. Professor mediador, aluno leitor. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 10, 2011, Anais, Curitiba: PUCPR, 2011 p. 14604-14612. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5323_3946.pdf Acesso em: 20/01/2021.

ZORDAN, P.; ALMEIDA, V. D. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213435>. Acesso em: 20/01/2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15481.077>

Artigo recebido em: 29.01.2021 Artigo aprovado em: 29.04.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021