



Biograph



NARRATIVAS ILUSTR(ADAS): SABERES E EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

COSTA, Adriana Alves Fernandes. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e-mail: profa.adriana@hotmail.com

PAIVA, Fabrícia Vellasquez. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e-mail: fabriciavellasquez@yahoo.com.br

Uma conversa inicial, do que se trata o texto

Esse texto aborda um projeto de iniciação científica que acontece com o apoio do PIBIC-EM: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio, fomentado pelo CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O referido trabalho fora inicialmente aprovado com oito bolsistas estudantes do curso Normal do Colégio Estadual Presidente Dutra, na cidade de Seropédica, Rio de Janeiro – hoje contando com três bolsistas ainda atuantes.

A perspectiva de trabalho propõe a investigação direcionada ao segmento da EJA (Educação de Jovens e Adultos), tendo como objetivo principal identificar e analisar os olhares que tais jovens possuem sobre a escola, a partir de suas próprias narrativas. A proposta metodológica é, portanto, convidar oito (8) jovens que estudam na EJA da escola participante e sugerir que fotografem com seus aparelhos de celular uma sequência de três (3) a cinco (5) imagens que representam os modos como enxergam a escola, ou que representação fazem daquele universo educativo – textos que demonstrem motivação, expectativa, desânimo, alegria, etc. Posteriormente, em reunião com o grupo de estudantes bolsistas, discutiremos os motivos que justifiquem suas escolhas. A reunião será filmada e transcrita com a intenção de deflagrar as narrativas produzidas pelos estudantes, a partir de

suas próprias imagens. A partir de tais narrativas e fotografias produziremos um pequeno documentário.

Dessa forma, serão vários textos, em linguagens diferentes, na perspectiva de se entender, especialmente, as concepções de escola de jovens que estão na EJA. Já com os estudantes bolsistas, também vislumbramos um plano de trabalho que não apenas viabilize um diálogo com o universo da pesquisa, mas, sobretudo, que o ato do pesquisar faça sentido para esses estudantes e jovens pesquisadores.

A Educação de Jovens e Adultos, uma aproximação conceitual

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que, para Rivero (1998, *apud* Soares 2001, p. 202) “deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas”. Assim, se refere a uma singularidade, a um modo de ser; para além de um segmento educacional, é uma forma de busca pela igualdade social. Rummert (2007) afirma que “regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe” (p. 63), pois nos referimos à uma educação voltada à classe trabalhadora, uma população excluída social e historicamente do direito à educação. Gadotti (2013) aborda a EJA como um direito humano à educação e, nesse sentido, Vicentini (2012, p. 39) ressalta:

A EJA se constitui, a meu ver, um modo de intervenção social, no sentido de articulá-la com um projeto de sociedade mais justo e igualitário, é desta forma, uma posição política, que não se revelou, ainda, como marco, como projeto realizado por parte de toda sociedade civil. Ao pensarmos na escola, observamos um lugar que pouco se aproxima das necessidades básicas e primordiais dos estudantes que freqüentam as salas da EJA, pois ao realizarmos essa discussão, podemos denotar uma série de inadequações na prestação de serviços a esse público que procura a formação escolar. Parte de tais inadequações deriva-se da forma como se constituiu como campo educacional, no Brasil e no mundo: uma história permeada por interesses diversos, luta por parte de setores organizados da sociedade civil, iniciativas sociais diversas.

Portanto, ao discutir a Educação de Adultos não podemos reduzi-la, unicamente, ao nível da escolaridade dos sujeitos, pois é fundamental contextualizar as dimensões diversas

que a ocasionaram, ao longo da história. Para além de se garantir um direito ao acesso: “a questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma ‘aprendizagem transformadora’” (GADOTTI, 2013, p. 07), ou seja, as proposições do conteúdo e da forma de como se aprende. Uma defesa, pois, à aprendizagem:

Quando falamos de centralidade da questão da aprendizagem, queremos realçar a importância da aprendizagem, sobretudo num país como o Brasil, que se preocupou pouco com o direito do aluno aprender na escola. O direito à educação não se limita ao acesso [...]. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs. (GADOTTI, 2013, p. 07).

Dessa maneira, se faz importante olhar para o perfil dos sujeitos da EJA, especialmente porque a literatura tem indicado uma pluralidade de sujeitos, bem como tem denotado possíveis equívocos ao se construir tentativas de generalização desse público. Considerando tal cuidado, podemos dizer que se tratam de jovens, adultos e idosos com insuficiente ou nenhuma escolarização e, além do pouco ou nenhum acesso à escolaridade, também foram e ainda são excluídos social e economicamente da estrutura social.

Destacamos que é fundamental questionar a finalidade da EJA e nos perguntar sobre sua instrumentalização na atual sociedade industrializada. Segundo Finger e Asún (2003), é preciso “desvendar os fundamentos e traduzi-los em práticas correspondentes de educação de adultos” (p.15), sendo uma saída pensarmos tal segmento educacional como uma ferramenta no entendimento do mundo em que se vive, como uma forma de nos relacionarmos conosco, com os outros e com o ambiente de maneira responsável. É necessário produzir um olhar crítico quanto aos fundamentos que orientam e ou que estão subjacentes à Educação de Adultos em nossa sociedade.

Nesse sentido, Canário (2000) nos alerta para discernirmos entre educação de adultos e alfabetização de adultos. Para o autor, esses conceitos não devem ser compreendidos como sinônimos. Evidentemente pressupõe, sim, a apropriação do processo de leitura e de escrita, mas é preciso alargar a visão sobre a EJA, como nos inspira Canário (2000, p. 48):

Não só a educação de adultos e a alfabetização não se sobrepõem, como os processos realizados no domínio da erradicação do analfabetismo e a progressiva generalização da escolaridade, tendem a alargar, aprofundar e

diversificar o campo de intervenção de educação de adultos. Assim, sem perder de vista a importância quantitativa e estratégica das atividades de alfabetização e de educação básica de adultos, convém ter a noção de que essa importância tende a ser fortemente relativizada, no quadro de estratégias de educação ao longo da vida, dirigidas aos adultos.

O que Canário nos propõe é um alargamento no entendimento da EJA de modo a ultrapassar a ideia de um nível mínimo de escolaridade, mas ter como referência um projeto de Educação de Adultos articulado e pensado no sentido de elevar, cada vez mais, a escolaridade desses sujeitos, bem como, oferecer um serviço educacional público e universal de qualidade de maneira a oportunizar a potencialidade formativa dos educandos, transcendendo a forma escolar atual.

Evidentemente em países em desenvolvimento, como o Brasil, o desafio urgente é, sem dúvida, erradicar o analfabetismo, é trabalhar para que essa EJA, fundada no alfabetizar, não mais exista. Não mais exista porque já seria superada. Essa perspectiva se faz importante ao considerarmos que, no campo da Educação de Jovens e Adultos, não há um consenso sobre seu conceito, tratam-se de “fundamentos teóricos muitos diversificados que nunca foram integrados, quer teoricamente, quer conceitualmente” (FINGER, 2008, p. 24).

Assim, salientamos que pensar em ações pedagógicas considerando quem são os sujeitos da EJA implica fundamentalmente conhecê-los identificando seus interesses, seus saberes e suas expectativas. Assim, tanto as relações burocratizadas quanto os currículos distantes do contexto de vida dos estudantes pouco aproximam de suas reais necessidades educativas.

Nesse sentido, a pesquisa abordada neste texto se preocupa em identificar a pluralidade de olhares e saberes que possuem os estudantes que estão na EJA. Sabe-se que a partir da década de 1990 pesquisas vêm identificando e abordando uma característica até então pouco tratada: a chamada “juvenilização da EJA”, ou seja, um crescente número de jovens presentes nas salas de aula pertencente a tal modalidade educativa. Dessa forma, o cenário da EJA, nas últimas décadas, se alterou significativamente – fato que demanda compreender, por exemplo: quem são tais jovens? Como concebem, quais expectativas têm sobre a escola? Ambas as questões, além de potencializar o conhecimento sobre tais

sujeitos, podem denotar pistas, indicações importantes para o processo de ensino e de aprendizagem.

Pretendemos com isso, através de diferentes linguagens, que é se faz preciso que nos atentemos aos saberes denunciados por tais sujeitos, para, assim, tentar (re)valorizá-los epistemologicamente como fundamento que oriente a configuração da modalidade educativa aqui tratada.

Narrativas ilustr(adas): os saberes em linguagem

Como forma de capturação dessas possíveis indicações, trabalharemos com a linguagem, e especialmente a de imagens, a que estamos denominando, no projeto, de narrativas ilustr(adas), numa provocação possível com a língua de possibilitar, na mesma palavra, tanto a ideia adjetiva de ‘narrativa ilustre’, porque própria, de si, de quem a quer revelar, quanto pela concepção da ilustração, especificamente em fotografias produzidas pelos jovens estudantes da EJA.

Partimos, pois, da compreensão de linguagem a partir *das* leituras possíveis dos estudantes, para que intentemos chegar às leituras *sobre* os mesmos sujeitos. Mais do que trabalhar a produção textual como marca gráfica – e muitas vezes única e valorizada pela escola – como resultado de um processo de ensino na EJA, o projeto tem procurado explorar a alfabetização e o letramento em uma perspectiva social. Logo, o foco na leitura é ainda mais explorado para a constituição do “saber de si”, para “se dizer” em textos ilustr(ados), em imagens fotográficas que podem perdurar por vários momentos.

Dessa forma, entender como a leitura vem sendo estudada torna-se um ponto essencial para que compreendamos todas as considerações e os estudos sobre sua prática. Revisitar, pois, os conceitos fundamentais que foram traçados, ainda que de forma superficial ou temática – uma vez que não se constitui o principal foco da pesquisa – significa perceber como os Programas de Educação voltados para a EJA vêm sendo pensados, projetados e implementados nas últimas décadas dentro da educação brasileira. Tem permitido, ainda, entender o ponto de partida deste projeto, agora em contato inicial com os estudantes da EJA.

Na primeira concepção histórica, a leitura é entendida como processo de decifração da escrita. Ler é, pois, para esse momento, identificar sinais gráficos, o som e o sentido. Nesta perspectiva, a leitura é a decifração da escrita, é o mero ato de decodificar símbolos que representam, para o universo social, um significado concreto. Martins (1982, p. 09) a define “como um gesto mecânico de decifrar sinais”. Já na segunda concepção, a leitura é entendida como processo de compreensão, adotando aspectos cognitivos pelos quais extraímos o sentido do texto. A leitura deixa de ser um objeto meramente mecânico, passando, portanto, a exigir mais do sujeito-leitor. Dessa forma, o ato de ler extrapola o processo de decifrar, explorando também, e, sobretudo, a cognição.

Por fim, na última concepção, chegamos à apreensão que nos interessa. Segundo Vellasquez (2008), a leitura também tem sido tratada, por algumas correntes, como um processo de interpretações, no plural, sendo, pois, um fenômeno social. Ler é interpretar com os próprios olhos, a partir de uma determinada perspectiva e da experiência pessoal, que sempre é também uma construção social. Como nos afirma Villardi:

[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1999, p. 04).

Percebemos que esta última definição acerca do ato de ler permite a construção da ideia de que a leitura pode contribuir para o senso crítico, a partir do momento que exige, de cada um, em seu tempo e de acordo com sua vivência, o esforço de compreender os símbolos para além da mera decodificação. Há, nesse momento, um intrincado processo de ativação de memória, de experiência e de informação que, conseqüentemente, exige esforço a cada formação de si a partir dessas leituras. Ler, portanto, mesmo sendo um fazer prazeroso, é, antes, um exercício que requer concentração e adequação à realidade.

A partir do momento em que temos a construção de um conceito de leitura capaz de considerar culturas, lugares e experiências diversos também possibilitamos a compreensão da formação desses leitores a partir de uma perspectiva plural. Essa é, pois, a premissa que entendemos, na presente pesquisa, como fundamental para o trabalho com a EJA, a partir de um público muito jovem.

Em um pequeno artigo publicado em seu livro *Contracorrente: conversas sobre leitura e política* (1999), Ana Maria Machado apresenta a expressão “Tulutatulê”, oriunda de “Tu luta, tu lê” – descrita pela autora como uma “palavra mágica”. O enunciado, tal como fora escrito, foi percebido por ela rascunhado por um aluno de uma turma de EJA, composta por um grupo de operários em meio a uma construção em Copacabana, no Rio de Janeiro.

A autora, em recente contato com o método de Paulo Freire à época – pedagogia da emancipação ou do oprimido –, tinha resolvido aplicar pela primeira vez a experiência com os novos alunos, sempre preconizando a importância de se trabalhar com a realidade deles. Foi quando teve a surpresa de como cada aluno encarava a linguagem e o poder que ela assumia. Segundo ela:

De repente, um aluno escreveu uma longa palavra esquisita, parecendo palavra mágica: Tu luta, tu lê. Levei um susto. Não só com a emoção de ver como era rápido, como ele era capaz de criar de imediato um uso impessoal e coletivo para o único pronome capaz de escrever no momento... mas também pela ordem que deu a seu pensamento. Não se tratava de ler para poder lutar, como propunha meu coração de vinte anos, mas de lutar para conseguir ler. A leitura era o objetivo, a meta. A luta era só um meio de se chegar lá (MACHADO, 1999, p. 124).

A força da leitura, especialmente quando se tem a consciência de que o discurso não é apenas seu, embora proferido por você, mas coletivo, faz entender aquilo que Paulo Freire nos traduziu tão bem como a função libertadora da leitura, sobretudo se esta considera a realidade vivida, ou, como já pronunciamos em capítulos anteriores, a experiência de cada palavra, de cada enunciado, de cada livro. Na obra, ressalta, ainda, a necessidade de, sendo a voz de um grupo, se permitir então que seja falada, mas, principalmente, ouvida. Para ele:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, *falar com eles*, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa

palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos a deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário (FREIRE, 1989, p. 26).

Permitir, portanto, que alguns grupos tenham não apenas *voz*, mas, sobretudo *vez*, para fazer suas próprias escolhas, é também possibilitar-lhes autonomia e emancipação. A leitura, nesse sentido, é uma das ferramentas capazes de permitir esse alcance, justamente porque as formas de dominação se utilizam de sua falta – ou de seu excessivo controle – pelo não acesso aos bens culturais que são, em sua maioria, registrados sob a forma escrita, especialmente àqueles ainda mais afastados dos bancos escolares por mais tempo.

Freire e Machado entendem, portanto, como indispensável que todos façam uso da palavra, escrita ou imagética, tendo acesso a todos os seus usos. Isso não significa o desejo de que todos trabalhem com a língua, mas justamente para que ninguém seja escravo a partir dela. Para isso, entendem como fundamental que a realidade social de cada aluno seja também o ponto presente para cada educador, não podendo, pois, o discurso apresentar-se distante dela. A prática cotidiana, segundo Freire, mostra-se como uma importante ferramenta de trabalho com a realidade dos educandos. Ainda segundo ele:

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 1989, p. 25).

Ambos acreditam, também, na capacidade libertadora da palavra, sendo a leitura, assim, um instrumento capaz de permitir tal liberdade. Acrescentam a isso, entretanto, a necessidade de se reconhecer alguns grupos dominantes – possíveis cerceadores dessa emancipação –, sem, contudo, apenas entender o processo como sendo totalmente excludente. Apresentam, nesse sentido, a ideia de que nenhuma educação, por ser social, é totalmente dominada e nem exclusivamente neutra. Como volta a nos falar Freire:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que

ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (FREIRE, 1989, p. 25).

Voltando, por fim, ao grupo de alunos de Ana Maria Machado, depois de algumas semanas, segundo seu relato, eles já conseguiam compreender e expor a importância dessas leituras, no plural, entendidas como diversificadas e construídas por várias vozes, tomadas pela vez de cada um, com sua devida experiência. Uma das frases, a exemplo da primeira, foi justamente “Tu lê, tu já num tem medo”.

No discurso, além da concepção da emancipação, há, também, a da própria libertação pela palavra e da palavra, no sentido de organização de ideias e de sentenças tal como preconiza o sistema alfabético. Este, pois, também já se fazia entendido pelos alunos, que estavam em processo de alfabetização. Considerar, portanto, a realidade de cada contexto, além das vozes de cada leitura pode significar, assim, uma sociedade mais equânime através da educação. Segundo a própria Ana Maria Machado (1999, p. 125): “a palavra liberta. A leitura dá argumentos para não se deixar intimidar. Lembrar-se disso – e procurar pôr em prática – é uma bela homenagem que se poderia prestar a Paulo Freire”.

Dessa forma, acreditamos que a participação de alunos e de professores como sujeitos ativos em programas de formação ou de incentivo à prática leitora, a partir da EJA, pode possibilitar a coautoria – ou a releitura – tão cara para a construção do ideal democrático-social do ato de ler. Boff elucida sabiamente esse pensamento:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p. 09).

A partir da metáfora espacial apresentada por Boff, temos uma definição ainda mais ampliada para o ato de ler. A interpretação constitui-se como um elemento diretamente

relacionado à construção de mundo individualmente construída, mas socialmente forjada, a partir de um ponto de vista ou de um lugar social. A definição está, pois, ancorada em um período sócio-histórico, de forma a se considerar um leitor particular, em um momento também particular, mas a partir de um lugar social, constituído por trocas de saberes culturalmente edificados.

Entendemos, nesse sentido, que a apropriação da linguagem através de imagens é fundamental para o desenvolvimento social e intelectual do ser social, pois viabiliza uma liberdade de leitura que pode não ser igualmente possível quando a história é contada em palavras – a polissemia é resgata com mais facilidade nos textos não-verbais. Nesse sentido, o leitor pode se tornar também a sujeito da história, uma vez que se relaciona aquele texto sem a obrigação primeira de ler, mas, sim, de observar tentando compreender as imagens que vê, fato que lhe propicia a associação com a realidade vivida.

Vale destacar que tal relação da educação com o texto não-verbal apenas, sem o suporte do texto verbal, ainda está se desenhando de forma incipiente, mesmo no Ensino Fundamental ou Médio, sem turmas de EJA. Há, portanto, uma necessidade de discussão clara sobre o assunto, especialmente considerando o peso que a cultura grafocêntrica ainda apresenta sobre as instituições sociais, e em especial nas escolas. Sobre isso, Oliveira (2008) argumenta:

Infelizmente, priorizamos para as crianças, de forma até perversa, o aprendizado da leitura das palavras como atestado de alfabetização. Seria mais conveniente se, nas escolas de educação básica, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. Certamente teríamos no futuro melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da tv, além de cidadãos mais críticos e participativos diante de todo o universo icônico que nos cerca. A posterior alfabetização convencional seria muito mais agradável às crianças (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

Assim, por entendermos a fotografia como um texto, vemos, nela, uma possibilidade de capturar uma cena, um contexto, com significado que, apesar de datado, pode ser atemporal. Ademais, no mundo pós-moderno, a imagem é uma forma de linguagem valorizada em razão de possuir um impacto sobre o sujeito numa sociedade que faz uso de meios tecnológicos para potencializar a fluidez e a rapidez da comunicação.

Para Souza e Lopes (2002, p. 61) a fotografia “se constitui uma escrita atual do homem, mediada por tecnologia criadora de uma narrativa figurada”. Nesse sentido, pode deflagrar narrativas por intermédio da linguagem da imagem, que vão além do limite de uma palavra, por exemplo, por mais polissêmica que seja. Logo, é importante salientar que as narrativas deflagradas pela fotografia não se constituem um complemento da escrita, uma vez que justamente se configuram como um outro texto. Assim, compartilhamos com as referidas autoras que esclarecem que as fotografias

desencadeiam um outro modo de olhar o mundo, enriquecendo as possibilidades de apresentação dos fatos, objetos, pessoas e acontecimentos. A construção de sentido através da imagem se dá na interlocução, num primeiro momento, entre o sujeito e a câmara fotográfica e, posteriormente, no diálogo entre o pesquisador e o jovem fotógrafo, que narra por meio de palavras o sentido das imagens que foram selecionadas no cotidiano e produzidas como fotografias, permitindo que sejam analisadas sob novo ângulo de visão (SOUZA & LOPES, 2002, p. 67).

Com isso, nosso intuito é capturar a singularidade do olhar do jovem que está na EJA, uma vez que a proliferação da fotografia se faz presente em nossos tempos e nas práticas cotidianas, a cada dia mais. Considerando, pois, o processo já apontado de “juvenilização da EJA”, acreditamos que esse trabalho, a partir desse gênero textual, tem podido nos revelar já um importante movimento de trabalho incipiente, como o aceite de um grupo de pesquisadoras, a partir da Universidade, que não só olha para a Escola – e, nesta, para a EJA –, como também que quer dialogar, para conhecer, quem são esses a(u)tores que vêm ocupando essa modalidade de forma não menos ilustre e/ou não menos necessária.

Considerações Provisórias

Realçamos nosso entendimento da necessidade da elevação da escolaridade fundamentalmente compreendendo esse fenômeno como uma forma de acesso à aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história e como forma de construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, nesse sentido, a EJA é vista como um direito, um dever social e político de desenvolvimento humano da sociedade.

Para tanto, entendemos que o trabalho com language(ns) – ou manifestações de linguagem –, em uma pluralidade não apenas de palavras, mas de ideias, é fundamental para que as identidades formativas, a partir da escola contribuam para uma continuidade de formação *também* nesse espaço, porque significativo, e não apesar dele. Para além da diversidade de gêneros textuais, via linguagem, vemos que o conceito e a o uso social das fotografias, como texto, pode ser um importante instrumento de identificação dos alunos na EJA pela possibilidade polissêmica que esse gênero traz consigo.

Ainda de forma incipiente, a pesquisa nos tem revelado que especialmente junto ao público desta modalidade educativa o trabalho com fotos pode ser ainda mais significativo, constituindo não apenas uma identidade/identificação com a EJA e com a escola – tão caros ao processo de continuidade formativa desses grupos por vezes distantes ou desacreditados do espaço escolar – como uma possível memória de uma metodologia diferenciada a esses jovens que vêm ocupando a Educação de Jovens e Adultos. Afinal, temos percebido que novas identidades requerem composição de novas memórias, para reflexão e compreensão dos processos educativos quando especialmente constituídos em narrativas, como é o caso da presente pesquisa.

Nesse sentido, afirmamos que a ação educacional da EJA seja desprovida de neutralidade no que diz respeito ao posicionamento político dos sujeitos na busca de uma transformação social mais justa para todos. É, sim, uma tentativa de esses sujeitos alterarem suas situações (sejam elas de distintas naturezas) na sociedade. Evidentemente, essa ideia pode não ser clara nem mesmo ao estudante que procura a escola ou outro espaço educacional, mas certamente é papel dos educadores compreenderem e atuarem nesse universo com esse compromisso social.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 7. edição, 1994.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Editora Educa. Lisboa, 2000. 151 p.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A Educação de Adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Lisboa: Porto Editora, 2003, 176 p.

FINGER, Matthias. A Educação de Adultos e o futuro da sociedade. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Orgs). **Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências**. Lisboa: Educa, 2008, p. 15-30.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª Edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **Revista EJA em Debate**. Florianópolis, Ano 2, n.2. Jul.2013.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria. **Gramsci, Trabalho e Educação: Jovens poucos escolarizados no Brasil actual**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, Cadernos Sísifo:4, 2007, 86 p.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p.

SOUZA, Solange Jobim; LOPES, Elisabete Ana. **Fotografar e narrar**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 61-80, julho/ 2002.

VICENTINI, A. A. F. **Narrativas Autobiográficas de professores formadores na Educação de Jovens e Adultos: lugares reinventados por comunhão.** Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado, 2012.

VELLASQUEZ, Fabrícia. **A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor: a voz do especialista e a vez do professor nos discursos do PNBE 2005.** Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação de Mestrado, 2008.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler – e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Dunya, 1999.