



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALDAÍCE DAMASCENO ROCHA

**LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E ALTERIDADE NA
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES DA EJA.**

Salvador
2018

ALDAÍCE DAMASCENO ROCHA

**LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E ALTERIDADE NA
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES DA EJA.**

Memorial Formativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: linguagens e letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza.

Salvador
2018

ALDAÍCE DAMASCENO ROCHA

**LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E ALTERIDADE NA
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES DA EJA.**

Memorial Formativo/Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 25 de janeiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Ana Lúcia Silva Souza – Orientadora _____
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas, São Paulo, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Prof. Márcio Ricardo Coelho Muniz _____
Doutor em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Profª Áurea da Silva Pereira _____
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia.

A

Laura e Luiz por serem e estarem comigo.

AGRADECIMENTOS

O presente memorial formativo não poderia atracar no porto sem a preciosa colaboração de várias pessoas.

Respeitando a hierarquia ontológica, agradeço primeiro a Deus pela oportunidade e por se fazer presente, guiando-me em muitos momentos desse percurso formativo.

À minha ancestralidade.

Às minhas avós, por terem me inspirado através de suas histórias de vida. À minha mãe, pelo exemplo e, por tornar propício meu desejo de estudar. Ao meu pai, pelas lições de política e cidadania e pelo exemplo de leitor.

A Laura, minha filha, pelas horas roubadas da sua convivência e interação e, por entender e aceitar as minhas ausências. A Luiz, meu companheiro, pela parceria, apoio, incentivo e compreensão; por estar ao meu lado em todas as marés.

À minha amiga Lúcia Sena, por dar sentido à palavra amizade.

A Analu, por ter corporificado diferentes vozes e desenvolvido múltiplas escutas para costurar de respeito, afetividade, entusiasmo, dialogia, humanidade, parceria e cumplicidade nossas (des)orientações; por me apresentar outra forma de olhar as mesmas paisagens e permitir, durante a nossa navegação, descolonizar e abraçar o meu mar interior.

Aos professores Áurea da Silva Pereira, José Henrique de Freitas Santos e Márcio Ricardo Coelho Muniz, que aceitaram compor minha banca de qualificação e/ou de defesa; também pelas valiosas sugestões dadas e, análises significativas às quais buscarei atender na versão definitiva do texto.

À Professora Dra. Áurea da Silva Pereira, de modo especial, que delicadamente se comprometeu a compor minhas bancas de qualificação e defesa; e, de maneira generosa, interrompeu suas férias para constituir minha banca de defesa.

Ao Professor Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz, por ter sido nosso primeiro orientador dentro do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e pelo seu aceite na composição da minha banca de defesa.

Às professoras e aos professores doutores do PROFLETRAS da Universidade Federal da Bahia, especialmente: Ana Lúcia Silva Souza, Alvanita Almeida, José Henrique de Freitas Santos, Juliana Escalier Ludwig Gayer, Márcio Ricardo Coelho Muniz, Mônica de Menezes Santos, Raquel Nery Lima Bezerra, Simone Bueno Borges da Silva, Suzane Lima Costa.

A Urpi Montoya Uriarte, por ter me apresentado à etnografia fora do “cunho etnográfico”. Foi interagindo com seus escritos antropológicos que compreendi o “fazer etnográfico”; e imersa

nas ideias deslocadas por ela, tentei absorver em meu corpo-mente que seria preciso, para além do saber mergulhar, também gostar do mergulho e, mergulhada, deixar-me afetar pelo Outro.

Ao Quadrado Tácito de Cumplicidade: Aldáice, Analu, Ana Lúcia e Daiane por deixar florescer no amarelo esse encontro de subjetividades.

Às minhas colegas da Turma 03 do PROFLETRAS: Aline, Ana Lúcia, Arly, Daiane, Jaciane, Jamile, Joseane Maytê, Luzi(leide) e Marcela, pelas significativas aprendizagens na interação.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Instituto de Letras da UFBA. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por oportunizar com o PROFLETRAS possibilidades de mudanças no ensino de Língua Portuguesa em escolas da rede pública.

E no final, e não por último, especialmente aos timoneiros/estudantes da minha EJA, por permitir que essa expedição acontecesse e, através dela, tivéssemos a oportunidade de compartilhar aprendizagens, descobertas, experimentações, saberes, escutas e desabafos de nossas humanas histórias.

*“É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando ponto a ponto nosso dia-a-dia
E fosse aparecendo aos poucos nosso amor
Os nossos sentimentos loucos, nosso amor
O zig-zag do tormento, as cores da alegria
A curva generosa da compreensão
Formando a pétala da rosa, da paixão
A sua vida o meu caminho, nosso amor
Você a linha e eu o linho, nosso amor
Nossa colcha de cama, nossa toalha de mesa
Reproduzidos no bordado
A casa, a estrada, a correnteza
O sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza”.*

(Gilberto Gil)

ROCHA, Aldaíce Damasceno. **Letramentos de Reexistência e Alteridade na Constituição Identitária de Estudantes da EJA**. 222 f., 2018. Memorial/Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Este Memorial Formativo provém de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Comporta um projeto de intervenção desenvolvido em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos de Salvador, que objetivou o desenvolvimento de práticas de letramentos que fomentaram um processo interativo de construção da alteridade e identidade dos participantes. O estudo, que considera a alteridade como reconhecimento do outro e as identidades sempre em construção, investiga as trajetórias de letramentos desses educandos para descortinar aspectos significativos de suas vidas, bem como seus usos de linguagem no cotidiano e as razões que os levam a procurar a continuidade dos estudos na EJA. A motivação da pesquisa foi buscar compreender o que estava por trás da fala corrente de quase todos quando iniciam o curso: *“Eu estou aqui para aprender a ler e escrever e ser alguém na vida”*. A pesquisa está ancorada nos aportes teóricos e conceituais de Bakhtin (1992), nos estudos do letramento de Street (1984;2014), Kleiman (1995), Rojo (2009;2012), Souza (2011), bem como nos estudos sobre cultura, gênero e relações raciais de Hall (2002), Lino Gomes (2005), Souza e Croso (2007), e sobre EJA, Freire (1980;1996) e Arroyo (2014;2017), dentre outros. A pesquisa-ação (auto)etnográfica investiu na observação participante que permite imergir no cotidiano da escola, na sala de aula, nas vivências dos estudantes e da professora e, por conseguinte, refletir sobre o contexto em que eventos e práticas de letramentos estão situadas, bem como suas implicações cotidianas. A intervenção se deu por meio de oficinas pedagógicas e teve como foco a modalidade oral da língua entrelaçada pela escrita e leitura; buscou (des)construir o discurso inicial do outro introjetado na fala dos estudantes colocando sob suspeita a sua condição social de subalternidade. A pesquisa adotou o recorte etnicorracial, por se tratar de uma EJA negra e buscou-se trabalhar a lei 10639/03 para interpretar questões específicas da fala dos sujeitos em meio a produção das autobiografias e dos seus desabafos de (re)existência, a fim de (re)construir memórias pessoais e/ou coletivas que foram silenciadas ou socialmente apagadas. A análise dos dados revela que os alunos inicialmente replicavam uma fala social eurocêntrica, de dominação e inferiorização, ao condicionarem à escola a sua ascensão e aceitação sociais; entretanto, ao longo do processo de intervenção, houve uma (des)construção progressiva desse discurso colonialista para uma conscientização sobre o lugar social dos jovens e adultos como sujeitos de direito; permitindo reflexionar sobre como o uso da linguagem em um contexto interacional específico da sala de aula é capaz de agir na constituição identitária desses sujeitos, concorrer para descolonizar a escola e, humanizar a nossa EJA.

Palavras-chave: Letramentos de Reexistência. Alteridade. Identidade. EJA.

ROCHA, Aldaíce Damasceno. **Reexistence Letters and Otherness in the Identity Constitution of EJA Students**. 222 f., 2018. Memorial / Dissertation (Professional Master in Literature) - PROFLETRAS - Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This Formative Memorial comes from a research of the Professional Master's Degree in Letters - PROFLETRAS - of the Federal University of Bahia - UFBA. It includes an intervention project developed in a classroom of Youth and Adult Education in Salvador, which aimed to develop literacy practices that fostered an interactive process of construction of the otherness and identity of the participants. The study, which considers alterity as recognition of the other and identities always under construction, investigates the literary trajectories of these students to uncover significant aspects of their lives, as well as their use of everyday language and the reasons that lead them to seek the continuity of studies in the EJA. The motivation of the research was to try to understand what was behind the common speech of almost everyone when they started the course: "*I am here to learn to read and write and to be someone in life.*" The research is anchored in the theoretical and conceptual contributions of Bakhtin (1992), in the literature studies of Street (1984; 2014), Kleiman (1995), Rojo (2009; 2012), Souza (1980) and Arroyo (2014, 2017), among others. In this paper we present the results of a study of the gender and race relations of Hall (2002), Lino Gomes (2005), Souza and Croso (2007). The (auto) ethnographic action research has invested in the participant observation that allows to immerse in the daily life of the school, in the classroom, in the experiences of the students and the teacher and, therefore, reflect on the context in which events and practices of literacies are located, as well as their daily implications. The intervention took place through pedagogical workshops and focused on the oral modality of the language intertwined with writing and reading; sought to (de) construct the initial discourse of the other introjected in the students' speech by placing under suspicion their social condition of subalternity. The research adopted the ethnic-racial cut, because it was a black EJA and it was tried to work the law 10639/03 to interpret specific questions of the subjects' speech in the midst of the production of the autobiographies and their (re) existence outbursts, in order to (re) build personal and / or collective memories that have been silenced or socially erased. The analysis of the data reveals that the students initially replicated a Eurocentric social speech, of domination and inferiorization, by conditioning the school to its social ascent and acceptance; however, throughout the intervention process, there was a progressive (dis) construction of this colonialist discourse to raise awareness about the social place of young people and adults as subjects of law; allowing us to reflect on how the use of language in a specific interaction context of the classroom is capable of acting on the identity constitution of these subjects, competing to decolonize the school and humanize our EJA.

Keywords: Reexistence Letters. Otherness. Identity. EJA.

SUMÁRIO

1. DERIVA, DESEJOS, PORTO INSEGURO: um convite à embarcação ao sabor dos ventos e das correntes...	11
2. PONTO DE PARTIDA: constituindo escritos de mim e do outro	16
2.1. À PROCURA DE RESPOSTAS	25
2.2. ENTRE ANGÚSTIAS, DESAFIOS E PRODUÇÃO...	28
3. PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO: Atenção navegantes! Levantar âncora!	
Içar as velas! O barco zarpou...	31
3.1. SUJEITOS E PAISAGENS	34
3.2. MINHA EJA, MINHA PRAIA	37
3.3. MINHA TURMA DE EJA	41
3.4. LETRAMENTOS: modelos, práticas, eventos	44
3.5. LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EJA	48
3.6. MITO DO LETRAMENTO OU SILENCIAMENTO E SUBALTERNIDADE COLONIALISTA?	51
3.7. IDENTIDADE E ALTERIDADE NA EJA	54
3.8. PROJETOS DE LETRAMENTOS: empoderando pela linguagem – por um letramento às margens	58
3.9. ORALIDADE: a quilha que sustenta a nossa embarcação	61
4. DA ETNOGRAFIA À AUTOETNOGRAFIA: olhos de contemplação	65
4.1. TOMANDO A PESQUISA-AÇÃO COMO MERGULHO	70
4.2. OFICINAS PEDAGÓGICAS: uma metodologia possível	73
5. DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO: a grande exploração marítima	79
5.1. SOBRE NOS LANÇARMOS AO MAR – o desenvolvimento da intervenção	79
5.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS: seguindo o mapa do tesouro	81
5.2.1. Primeira etapa de oficinas: buscando madeira boa e avaliando o custo da embarcação	84
5.2.2. Segunda etapa: no estaleiro – construindo nosso barco de madeira	88
5.2.3. Terceira etapa: montando a quilha e edificando o timão do barco	103
5.2.4. Quarta etapa: iniciando a navegação	112
5.2.5. Quinta etapa: explorando o além-mar – saindo do barco	115
5.2.6. Sexta etapa: avistando um farol!?	119

5.2.7. Etapa sete: a novidade veio da costa ocidental do atlântico	125
5.2.8. Etapa oito: nova saída da embarcação – outras ocupações	132
5.3. CONSTITUINDO O DESABAFO COMO GÊNERO DO DISCURSO:	
vencendo o Atlântico para alternarmos o comando	140
5.4. CONSTITUINDO A ETAPA FINAL: juntando nossas memórias para o	
desembarque.....	149
5.5. CULMINÂNCIA: atracando no porto	157
6. CONSIDERAÇÕES SOBRE SUSPEIÇÃO: ponto de chegada – porto inseguro	166
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE A: Oficinas pedagógicas com os textos trabalhados	176
APÊNDICE B: Termo de autorização de uso de imagem	207
ANEXO: Questionário diagnóstico.....	208

1. DERIVA, DESEJOS, PORTO INSEGURO: um convite à embarcação ao sabor dos ventos e das correntes...

*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.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.*
(EVARISTO, Conceição, 1992, p. 17)¹

O poema acima abarca muito do que experienciei com esta pesquisa e de como fui me constituindo através do mergulho nas profundezas desse mar que sou, para apreender na memória do meu corpo-mente as (re)percussões que esse movimento ondulatório de reflexividade produziu tanto nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA, quanto na professora-pesquisadora-sujeito da intervenção, que escolhi aplicar.

Este memorial formativo se constitui de um todo enunciativo, mas revestido em partes de enunciados produzidos ao longo do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e do processo de aplicação do projeto intervencionista desenvolvido com estudantes do turno noturno de um Centro de Educação de Adultos situado no centro da cidade de Salvador, Bahia.

A motivação da pesquisa vem do fato de, como professora deste Centro voltado para a educação de jovens, adultos e idosos, ter observado uma fala recorrente de quase todos as alunas e alunos que iniciam o curso: “*Eu estou aqui para aprender a ler e a escrever e ser alguém na vida*”. Esta máxima reproduzida, sobre a necessidade de apropriação da leitura e da escrita para se tornarem “alguém”, é um problema que encontra ressonância nos discursos de alguns professores da escola em que atuo, à medida que os vê como pessoas que pouco ou nada sabem.

O porquê de o aluno da minha EJA reproduzir essa fala e como o retorno dado pela escola pode alterar o discurso e positivar a imagem que este sujeito tem de si mesmo, são questionamentos levantados dentro dessa problemática.

¹ EVARISTO, Conceição. (1992). Recordar é preciso. In: *Cadernos Negros*. São Paulo: Quilombhoje.

A ideia surgiu da necessidade de entender as expectativas dos alunos da EJA em relação ao processo de apropriação da leitura e da escrita. Essa necessidade de observar e entender questões que, para os alunos da EJA e também professores, são de grande relevância, como a leitura e a escrita que lhes é oferecida, foi o que me levou a questionar a respeito das práticas e eventos de letramento a que estão submetidos e o significado para suas trajetórias de vida.

Considerando tais aspectos, o objetivo geral do estudo foi:

Desenvolver uma intervenção que possibilitasse ampliar os horizontes dos estudantes em relação a sua história, de modo a redimensionar seus objetivos iniciais na entrada do curso.

E os objetivos específicos:

- Investigar as trajetórias de letramentos dos educandos para descortinar aspectos significativos de suas vidas.
- (Re)conhecer, identificar, descrever, valorizar e (re)construir as histórias, linguagens, os saberes e as práticas sociais de uso dos estudantes;
- Desenvolver práticas de letramentos centradas no uso oral da linguagem que fomentem um processo interativo de construção da alteridade e identidade dos alunos participantes.
- Propiciar o descortinamento de condicionantes que influenciaram as trajetórias e negação de seus saberes e de seu lugar no mundo;

Considerando a oralidade como fundante da enunciação de mundo dos jovens e adultos da minha EJA e que essa fala inicial remete ao silenciamento e/ou reprodução de um discurso hegemônico, além de ter observado a modalidade oral um eixo pouco explorado – tanto na dinâmica da sala de aula quanto nos livros didáticos – tornou-se substancial a escolha pela abordagem da oralidade no projeto intervencionista. Acreditamos que, sua utilização pode tanto valorizar os sujeitos da EJA em toda sua diversidade, quanto os espaços de aprendizagem.

Em última análise, foi uma espécie de revisitação de trações de identidade, busca de elevação da autoestima e ênfase em pertencças, que possibilitaram o empoderamento desses sujeitos, ao tempo em que ajudou a descolonizar a ambiência da sala de aula e influenciar a unidade escolar. Diante disso, a criação de um espaço de oralidade na sala de aula e entrelaçamento com a leitura e escrita, bem como a circulação pela cidade de Salvador, revelaram-se fundamentais quando da realização da intervenção.

Do ponto de vista teórico, tomamos como referência estudos dos letramentos, alteridade e identidade na perspectiva da filosofia da linguagem de Bakhtin, nos estudos do letramento de

Street, Kleiman, Barton, Rojo, Souza, bem como nos estudos culturais em Hall e, cultura e relações raciais Lino Gomes, Souza, Oliveira e Candau, e ainda EJA, de Freire e Arroyo. Tais teóricos e autores dialogam e postulam como base comum que homens e mulheres são seres sociais complexos, que constroem identidades em meio a práticas discursivas, sempre envolvidas de tensões e contradições próprias do tempo em que vivem e dentro dos grupos de interação. Na concepção bakhtiniana de linguagem, o sujeito se constitui a partir de um processo de interação com o outro, internalizando a linguagem, completando-se e construindo-se nas suas falas e nas falas dos outros.

É a consciência de que os indivíduos são seres sociais, únicos e dialógicos que respondem ou interagem com outras vozes, conforme os pressupostos bakhtinianos, que nos permitiu pensar na possibilidade de construir um projeto de intervenção com foco nos letramentos, na alteridade e na constituição identitária de estudantes da EJA.

É a partir dessa premissa que desenvolvemos tal proposta: para que a história individual dos jovens e adultos se projetasse a partir desse embate com as diferentes vozes, neste campo de tensões discursivas, e fossem se constituindo “de si para o outro, do outro para si, de si para si”², em um movimento alteritário de espiral, construído de forma singular por cada um de nós, na interação.

No âmbito dos letramentos, analisamos como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos constroem na alteridade suas identidades sociais. Nesse sentido, as práticas de letramento na escola, que não eram contextualizadas em relação às identidades e práticas sociais dos participantes, aos seus objetivos específicos, às suas necessidades, mas que, apenas reproduziam as enunciações hegemônicas na aula, tendiam à condução ao fracasso, ao reforço e reprodução de práticas discursivas silenciadoras pelos sujeitos da EJA.

De certa forma, às vezes a escola ocupa esse lugar, ou melhor, representa esta voz de autoridade que incute, através de uma ideologia hegemônica, conceitos de colonialidade que serão reproduzidos por muitos alunos quando assimilam de modo incondicional tais discursos, como uma “força centrípeta” (BAKHTIN, 1992).

O processo de apreensão de vozes sociais de que trata Bakhtin, talvez explique a fala dos alunos da EJA sobre o desejo de ler e escrever para ser alguém na vida. Haja vista que, o sujeito vai se construindo discursivamente e apreendendo diferentes vozes sociais do contexto em que está inserido. Esta perspectiva remete à ideia de fragmentação da identidade do sujeito

² FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2016.

pós-moderno proposto por Hall (2002), o qual aponta que o devir e a relativização fragmentam a constituição do sujeito.

Dentre as proposições referenciadas, destacamos Angela Kleiman (1998) quando fala sobre a estrutura discursiva e o papel da escola como lugar favorável à concretização dos aspectos ideológicos e sociais determinados por aqueles que acreditam ser a norma culta e o saber eurocêntrico os únicos a serem valorizados e reconhecidos em nossa sociedade. “As evidências apontam, marcadamente, para a conclusão de serem as formas culturalmente determinadas de organização da fala, em grande parte, responsáveis pelas falhas ou sucessos na comunicação e, por extensão na aprendizagem” (KLEIMAN, 1998b, p. 177).

Levando em consideração a realidade em que estão circunscritos os jovens e adultos, que frequentam a EJA, em sua maioria, trabalhadores, negros, que vivem em processos de subalternidade e exclusão étnico-social; acredito ser papel da escola, em que atuo, desenvolver projetos de letramento que contemplem e dialoguem com os saberes desses sujeitos, pois esses mesmos projetos podem contribuir para o desenvolvimento de mudanças identitárias, na maneira como os jovens e adultos se enxergam, relacionam-se, leem e se posicionam diante do mundo.

Por conseguinte, o foco do processo da didática deve ser a articulação com as dimensões humana, técnica e política da prática pedagógica, no dizer de Candau (1996). Romper com uma concepção instrumentalista da didática, nesse contexto, implica buscar compreendê-la inserida em uma ação educativa, comprometida com a construção de uma sociedade democrática, preocupada com as circunstâncias em relação às histórias de vida dos sujeitos, sua diversidade etnicorracial, cultural e social.

Enfim, Arroyo (2015) nos adverte que “a lenta construção de nosso sistema educacional e a lenta garantia do direito à educação do povo é inseparável da história de segregação de que é vítima. Sem aprofundar nessa história segregadora não há como avançar no entendimento da história da educação pública” (p. 24). E faz um chamamento para nós educadores: “não nos desarmemos em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser combatida. O direito à educação não vai melhorar sozinho” (ARROYO, 2015, p. 46). E eu, Aldaíce, assino embaixo.

No presente texto, apresento em um primeiro momento aspectos sobre minha trajetória pessoal e profissional, e, *à posteriori*, o processo de (des)construção do projeto: a escola, os sujeitos, o contexto da minha EJA – letramentos, mito do letramento, a identidade e alteridade, os projetos de letramento e a oralidade como a quilha que sustentou nosso barco durante o percurso de navegação –, a metodologia da pesquisa-ação (auto)etnográfica fincada em oficinas

pedagógicas com foco na oralidade, seguida da descrição e análise das oficinas desenvolvidas ao longo da intervenção no contexto de uma EJA negra.

Você que me lê, está convidada/o a embarcar nesta exploração de mares que se coadunam e interpenetram: o memorial formativo e a intervenção. Ambas expedições estão mergulhadas dentro de um mar maior que sou eu.



ADINKRAHENE³: *Chefe dos símbolos Adinkra: simboliza a grandeza, o carisma e a liderança.*
É dito que este símbolo inspirou o desenho dos demais.
Representa a importância do papel do líder.

³ Este símbolo ADINKRA é parte de um conjunto ideográfico chamado Simbologia Adinkra, que foi utilizada durante o processo de intervenção e percorrerá as seções deste Memorial Formativo. Constitui-se em mais de cem símbolos, em sua maioria de origem ancestral negro africana e transmitidos de geração em geração; destacados pelo conteúdo que trazem como ideogramas.

Adinkra significa adeus e representam provérbios e aforismos. É uma linguagem de ideogramas impressos, em padrões repetidos, sobre um tecido de algodão; originalmente, usados para enfeitar o vestuário destinado às cerimônias fúnebres do povo Akan. Considerado como um objeto de arte, Adinkra constitui um código do conhecimento referente às crenças e a história desse povo.

Os desenhos eram feitos recortando-se os símbolos em cacos de cabaça, para usá-los como carimbos sobre os tecidos. Posteriormente, os tecidos Adinkra passaram a ser usados por líderes espirituais em cerimônias e rituais. Evitava-se usá-los no dia a dia, também pelo fato de que a tinta desbotava ao lavar. Atualmente, os tecidos Adinkra são usados pelos ganenses em diversas ocasiões: casamentos, batismos e rituais de iniciação. Além de serem utilizados sobre tecidos, também são aplicados em paredes, cerâmica e logotipos.

Não só os desenhos Adinkra são estética e idiomáticamente tradicionais, como, principalmente, incorporam, preservam e transmitem aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais dos povos de Gana, espalhando-se também pela Costa do Marfim, na África ocidental. A escrita de símbolos Adinkra reflete um sistema de valores humanos universais: família, integridade, tolerância, unidade, harmonia, determinação, afetividade, dentre outros. Muitos representam virtudes, sagas populares, provérbios ou eventos históricos (NASCIMENTO, 2009).

2. PONTO DE PARTIDA: constituindo escritos de mim e do outro

Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. (BAKHTIN, Mikhail, 2006, p. 341)

Metalinguisticamente, inicio a construção do meu trabalho expondo a dificuldade, ou contenção, em escrever sobre mim. É como se o desnudamento e a exposição dos sentimentos ficassem submetidos a julgamentos e demais instrumentos de controle e aceitação social (coisas de tímida); ou ainda, efeito do adestramento que recebi, forjado na terceira pessoa. Devo então, pela necessidade de meu papel social, da minha identidade – ainda em construção – entrar na personagem e subir a bordo, pois a tripulação me aguarda!

Como uma pessoa fragmentada, diacrônica e sincronicamente, tento me estabilizar e construir suportes para alicerçar minha escrita e buscar o tom adequado para este “novo” código, que exige disciplina, atenção, reflexão e autoconfiança. Ana Lúcia Silva Souza me orientou: “não é um divã!”. Compreendi que não se trata de algo terapêutico ou catártico, mas uma produção de formação acadêmica, logo, precisa do distanciamento constitutivo desta prática cultural. Feita tal ponderação, pressuponho que deva adotar, a partir de então, o seguinte postulado de Paulo Freire (1983, p. 32), fruto de um processo de conscientização: “justamente porque o ser sujeito é primeira pessoa”. Esse e outros postulados freireanos sobre educação popular podem ser invocados ao longo deste trabalho, pois me ajudarão, através de uma escrita de mim, visar ao outro, a compreender como esse processo de aproximação e deslocamento – pela relação de interação entre mim e os diferentes sujeitos em sua pluralidade – servirão para apreender os sentidos construídos nessa inter-relação. Entendendo, sob um viés filosófico, essa noção de alteridade como reconhecer-me enquanto sujeito na minha interação com o outro, a partir das suas diferenças e fragmentações físicas, psíquicas e culturais constitutivas do humano na pós-modernidade.

A afirmação dessa alteridade, de agora, construiu-se a partir de uma absoluta falta de pretensão pela docência. Escolhi, ainda aos dezesseis anos, cursar Letras na Universidade Federal da Bahia – UFBA, por ter uma relação muito íntima, quase visceral com a leitura. No papel de leitora as possibilidades eram infindáveis, tornava-me um sujeito autônomo que podia (re)construir e/ou transpor as vicissitudes e subjetividades que então teimavam em obstaculizar o meu caminho. Criar um universo particular, longe das interferências constantes dos meus cinco irmãos mais velhos. Filha adotiva em uma família numerosa e pobre, tentava me constituir identitariamente pela diferença e semelhança entre meu irmão e as minhas cinco irmãs.

Vivíamos todos na Península de Itapagipe⁴ – Cidade Baixa⁵ – em Salvador, Bahia, tendo o mar como cenário de muitas ações das nossas narrativas. A Baía de Todos os Santos também ambientava as nossas férias e momentos de lazer: na Ilha de Itaparica, em Salinas da Margarida, Aratu. Por isso mesmo, durante a leitura do memorial, você vai reparar em algumas escolhas léxicas alusivas ao mar, pois estas trazem e levam a emotividade, miram um desejo de mar, de marcar minha subjetividade. E é mergulhada nessas vírgulas peninsulares que nasço para a docência.

Figuras 1 e 2: Imagens aéreas da Península de Itapagipe



Fonte: <http://ufbapeninsulaitapagipana.blogspot.com.br/>

O despertar para a licenciatura se deu através de um contrato de estágio ligado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), na Escola Estadual Presciliano Silva – situada no bairro da Ribeira⁶– onde tive a oportunidade de estar em uma sala de aula pela primeira vez, na condição de docente – embora ainda fosse uma estudante do curso Letras. Coincidência, ou não, em uma sala de Educação de Jovens e Adultos – EJA, um espaço que considero a “minha praia”, em que me sinto muito à vontade e segura para trabalhar, onde posso assumir meu compromisso político com a educação. E aquela era uma clássica sala de EJA com jovens, homens e mulheres, trabalhadores, pobres, oriundos de vários bairros da região itapagipana. E quanto a mim? Não tinha qualquer preparo institucional ou acadêmico, ainda, para lidar com aquele público, ou melhor – público nenhum. Apesar de o curso de Letras se

⁴ A Península de Itapagipe era uma ilha, cujo território avançou nas águas do mar e se uniu ao continente. Ela faz parte da Cidade Baixa.

⁵ Salvador foi fundada sobre uma falha geográfica. Em razão disto, a cidade se formou em dois níveis, chamados Cidade Alta e Cidade Baixa.

⁶ Um dos bairros mais conhecidos de Itapagipe, banhado por quase todos os lados pelas águas refrescantes e tranquilas do Oceano Atlântico, na Baía de Todos os Santos.

tratar de uma licenciatura, o enfoque dado à prática educativa somente fora disponibilizado através das disciplinas cursadas na Faculdade de Educação – FACED/UFBA, na iminência de terminar o curso.

Agora, voltando no tempo, recordo-me quanto o contato inicial com os alunos, daquela escola foi desafiador. Os conflitos surgiram primeiro pela diferença etária. Os alunos desconfiavam que a minha juventude não correspondesse às expectativas de ensino aprendizagem que buscavam naquela instituição. Era uma estagiária, ainda adolescente. Tinha dezoito anos, enquanto os professores efetivos que lá atuavam já estavam próximos a aposentarem-se. Era uma nau de inseguranças mútuas. Inicialmente, movida pela intuição, fui perguntando para aqueles sujeitos o que eles buscavam na escola. Pairava no ar uma certa desconfiança ou estranhamento deles por nunca terem sido questionados sobre os seus objetivos na escola; ao tempo em que eu, de tão insegura, sentia um abismo se projetar diante de mim. Como lidar com aquele coletivo? Como ganhar a confiança deles? Como estabelecer um diálogo sincero?

Lembro-me destas inquietações que agora voltam a povoar a minha mente. Minha tendência, movida pela inexperiência, foi adotar ações pedagógicas que conhecia e julgava apropriadas como aluna e fugir daquelas que considerava inapropriadas. Naquela época, ao comparar o meu percurso educativo – na educação básica – ao deles, pude observar como estudante de licenciatura que se tratavam de outros sujeitos, com outras especificidades – a exemplo da faixa etária, das expectativas em relação à escola, projetos de vida – que se distanciavam da minha vivência quando estava cursando o primeiro e segundo graus. Portanto, não poderia apresentar-lhes as mesmas práticas educativas que experienciei, embora tenha utilizado muitas delas pela própria inexperiência do fazer docente. Mesmo assim, aos poucos, vínculos foram sendo criados e a insegurança foi cedendo lugar à conversa franca, a partilha de experiências.

Após algumas semanas, a tensão inicial cedeu lugar a um forte vínculo de respeito, companheirismo que potencializaram a relação ensino aprendizagem. Muito cuidadosos, alguns deles se revezavam para me levar até perto de casa – no Bonfim. Durante o trajeto da escola até minha casa as interações iam sendo construídas e/ou fortalecidas. Tanto que, após um ano e meio de estágio havia feito amizades para além da sala de aula. Posso afirmar que conheci a EJA sem ter sido apresentada. Talvez tenha germinado ali a semente da ligação afetiva que tenho com esta modalidade de ensino.

Ainda com contrato de estagiária, vinculada à SEC, trabalhei na Escola Abílio Cesar Borges, no bairro do Roma, também na Península Itapagipana. Lá, nos dois anos que se seguiram, pude experimentar outras possibilidades educativas e estabelecer um diálogo entre a

escola básica e a academia. Tive a sorte de desenvolver alguns projetos exitosos, cujo sucesso atribuo muito também à parceria e colaboração dos alunos, colegas e gestores. Senti-me valorizada naquele espaço educativo, pela confiança, apoio sistemático e reconhecimento que recebi. Aquilo me fortaleceu enquanto profissional e fez-me vislumbrar outras possibilidades de seguir *outras pedagogias* de que fala Miguel Arroyo (2014):

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações públicas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas (p. 12).

Quem me lê, deve acostumar-se à constante evocação a dois companheiros nessa navegação: Paulo Freire e Miguel Arroyo, com os quais reflito e converso sobre a EJA e seus *Outros Sujeitos*, os quais nos pressionam a repensar sobre nossa práxis para (des)construir essa conformação de identidade subalterna pensadas no padrão de colonialidade do poder-saber-ser.

Enquanto estava na Escola Abílio César Borges, fiz o estágio curricular supervisionado – uma disciplina obrigatória do curso de Letras – no Colégio Luiz Viana Filho, em Brotas. Foi um divisor de águas: pela aprendizagem e amadurecimento que me proporcionou. A parceria de estudos/estágio com meu colega de graduação e na disciplina André Marcílio Carvalho – à época, ambos inexperientes na prática educativa, mas tentando trilhar os primeiros passos na carreira docente – foi enriquecedor, e, creio ainda reverberar em nossas vidas. Tive também o privilégio de ter sido orientanda da Profa. Dra. Lícia Beltrão, uma referência de profissional e ser humano, que confio, admiro e com quem me identifico. Com ela aprendi que a relação pedagógica quando perpassada pela afetividade, amorosidade e dialogicidade, oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização como diz Freire (1996a). Tudo em Lícia inspira, transborda aprendizagem, pois ela ensina pelo exemplo e coerência entre o dizer e o fazer, pela horizontalização e alteridade com que dialoga; fazendo-nos sentir igualmente humanos. Ela é a síntese de que “é preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras” conforme propõe Freire (1996b, p. 161).

Para Arroyo (2014, p. 256) “docente é quem ensina e ajuda a interpretar a vida”. Esta concepção de docência para formação humana, de formar para a vida, ainda é muito distante do que vejo nas escolas em que trabalho. Cuidar, proteger, amar, se desvincularam do aprender e ensinar. Porém, ainda encontramos professores que são mestres em educar para humanizar, no dizer de Arroyo (2014), para superar nossa condição de fora do lugar e entender o estudante em

todos os aspectos: suas trajetórias escolares e humanas; sendo essa uma das prerrogativas para o sucesso nas relações de ensino. Certamente, Lícia Beltrão é uma dentre outros educadores que serviram e servem de bússola para sulear⁷ a minha docência, porque concordo que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996b, p. 143).

Após o rito de passagem do estágio supervisionado, lancei-me ao mar. Naveguei em mares nunca antes navegados. Atraquei em terras longínquas, distante de meu porto seguro, em um estágio complementar na cidade de Simões Filho, em turnos alternados – matutino, vespertino, noturno – que incluía a EJA. O perfil dos alunos – daquela EJA –, embora em outro contexto sócio cultural, se constituía de coletivos populares igualmente oprimidos e vitimizados pelo processo de dominação, porém trazendo os seus saberes, suas “pedagogias de resistência” (ARROYO, 2014). Estas pedagogias remetem aos letramentos de reexistência pensados por Ana Lúcia Silva Souza (2011) e descortinavam, naqueles sujeitos, agentes de um letramento de resistência à exclusão e ao preconceito dentro de suas comunidades. Foi um tempo breve, mas enriquecedor.

Depois, fui conhecer um outro continente: as escolas particulares. O tempo de experiência, ainda na graduação e após a conclusão, serviu para estabelecer parâmetros entre a esfera pública e a privada de educação. Possibilitou, também, conscientizar-me de meu papel social de educadora, que, reflexiva, percebe as possibilidades de ação e luta pela transformação das estruturas opressivas e perversas impostas pelas classes hegemônicas no Brasil, através do engajamento sócio educativo em um território possível: a escola pública. Também, por ter

⁷ Sulear está sendo utilizado aqui para se contrapor ao termo “nortear”; também para desconstruir uma visão eurocêntrica de que o norte tudo direciona. Além disso, nossa geolocalização, como país do hemisfério sul, também agrega sentido ao vocábulo. O conceito foi criado por Márcio D’Olne Campos; cabe notar, contudo, que a importância do educador Paulo Freire tem levado alguns estudiosos a atribuírem a ele a criação do termo/verbo sulear. Não obstante, o que ele fez foi valorizá-lo, tornando-o mais rico e difundido. O termo é amplamente utilizado, também, por Boaventura de Sousa Santos e outros decolonialistas.

Em 1992, na página 15 do livro “Pedagogia da Esperança” que propõe “Um reencontro com a pedagogia do oprimido” (publicada em 1970), Paulo Freire inova se opondo ao uso do verbo nortear que, mesmo no Hemisfério Sul, é comumente utilizado como sinônimo de orientar, espacial e espiritualmente. “Por outro lado, apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de ‘suleá-los’” (p. 218, Nota 15).

Marcio D’Olne Campos não se lembra exatamente quando procurou cunhar esse termo e teorizar sobre ele, mas afirma não ter sido muito antes dos anos 90, quando a convite de Tereza Scheiner (Diretora do PPG-PMUS), publicou dois pequenos textos com suas primeiras reflexões sobre SULEar (CAMPOS, 1991). Vejamos o trecho: “SUL GEOGRÁFICO: Do polo sul celeste desça com uma linha vertical e você estará apontando para a direção sul, ou seja, se ‘SULEando’ pelo Cruzeiro do Sul e não se NORTEando pela Estrela Polar que não se vê no hemisfério sul”. Campos ainda acrescenta que o termo é “como ironia metafórica de alerta: Com o polo norte para cima, o conhecimento ‘escorre’ e nós o engolimos sem conferir com o contexto local”.

CAMPOS, M. D. *A arte de sulear-se I, A arte de sulear-se II*. In: Scheiner, Teresa Cristina (Coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET, 1991. p. 56-91, 79-84.

habitado este lugar durante toda a minha trajetória educacional. Ademais, pude notar a dicotomia entre os dois âmbitos: de um lado a liberdade para ousar, subverter - embora com poucos recursos que nos é ofertado na escola pública - e, rivalizando do outro, o conteudismo e engessamento ideológico das escolas particulares pelas quais passei. Ali, senti-me um tanto aprisionada; ou melhor, pouco desafiada e fortemente instigada a repetir as ideias de outrem.

É irônico como as correntes marinhas nos trazem sempre de volta à praia de origem. Depois de graduada, atuei como professora substituta em escolas do município de Salvador. Tive a oportunidade de aprofundar ainda mais o meu olhar em direção aos sujeitos da periferia. Entretanto, já com a experiência de seis anos de docência, foi na Escola Municipal Hilberto Silva, localizada na Baixa do Fiscal, na Cidade Baixa, que pude constatar, mais fortemente, como os sujeitos periféricos são inferiorizados pela sociedade. A escola ficava situada na comunidade de São Domingos, um território negro que converge para outras regiões identitárias: permitia-nos ouvir o apito do trem passando em direção ao Subúrbio, comprar bugigangas na Feira do Rolo também na Baixa do Fiscal, poderíamos subir ao Curuzu e ver o Ilê Ayê, andarmos para o Largo do Tanque, Bairro Guarani, Liberdade; ou ainda, permanecermos na parte baixa e visitarmos o bairro do Uruguai com seu bate-estaca e Bagunçação, e a Igreja do Papa João Paulo II nos Alagados; ir aos Mares para contemplar sua igreja neogótica, ou honrar os compromissos na Calçada, podendo dá um passeio de trem pelo Subúrbio Ferroviário e admirar sua linda orla; andando um pouquinho mais para fazer as compras na Feira de São Joaquim ou pegar o Plano Inclinado e ir à Liberdade, Sieiro, Queimadinho ou Lapinha; dar um mergulho na Praia do Cantagalo - tão famosa e querida entre os alunos - ou, contemplar Itaparica e o vai-e-vem do *ferry boat*.

Como vimos, os caminhos e as possibilidades de acesso eram vários, porém, como aponta Arroyo (2014), os sujeitos carregavam as desigualdades por serem diferentes e visto como inferiores, fosse do ponto de vista étnico, racial ou social. Digo isto para falar da dificuldade enfrentada em minha prática pedagógica naquela escola. Vi a necessidade de pensar ações outras para desconstruir algumas estruturas perversas de subalternidade e opressão legitimadas pela comunidade escolar, embora ainda não soubesse como esses processos se davam e qual poderia ser a ação mais adequada para minimizá-los. Ainda que tivesse essa percepção do lugar e das pessoas, não consigo nomear as subjetividades constitutivas dali.

A Baixa do Fiscal como outros bairros da Península de Itapagipe ficam abaixo ou ao nível do mar - alguns deles surgiram a partir do aterro feito no mar. Durante o período de chuvas, se a maré estiver cheia, as galerias pluviais não conseguem escoar toda a água e muitas localidades ficam alagadas e ruas submersas. Sempre que chovia forte, ficávamos ilhados

literalmente na escola. Recordo-me de subir para a Liberdade com os alunos, sempre que acontecia isso. E não era uma alternativa segura, pois tratava-se de uma encosta sem contenção, uma área de risco. A situação de constante vulnerabilidade e impotência repercutia na prática pedagógica: aulas suspensas, encurtadas ou canceladas, salas desativadas, escola alagada, falta de material didático, desinteresse dos órgãos centrais. Semelhante aos meus alunos, era pobre, negra, soteropolitana, proveniente daquela península, mas não havia experimentado a inexistência, um processo de inferiorização tão perverso; por mais que me esforçasse, não conseguia aceitar por que éramos tão invisibilizados. Por que tanta desumanidade? Gritava meu coração! Durante algumas luas, a impotência e perplexidade fizeram-me afundar no mar de desesperança. Foi uma experiência avassaladora que redimensionou o meu olhar para o outro e para mim.

Ingressei na rede pública estadual de ensino em 2002, lotada no Colégio Estadual Carneiro Ribeiro Filho – situado na Lapinha. Permaneci lá apenas seis meses atuando no ensino médio da EJA. No ano seguinte, houve diminuição de turmas no contra turno, e, por conseguinte, remoção de professores. Embora tenha ficado pouco tempo lá, construí aprendizagens significativas para minha carreira docente, principalmente na interação com meus pares – a maioria deles com elevada experiência na EJA.

Em fevereiro de 2003, fui designada para atuar no Centro Estadual de Educação Magalhães Netto. Um Centro de Educação de Adultos – CEA – totalmente voltado apenas para a EJA – mais adiante discorrei amplamente sobre a instituição. Quando assumi a vaga de língua portuguesa, a escola ainda funcionava na Avenida Sete de Setembro, sob o número 13, no bairro de São Bento, região central de Salvador. O prédio, mesmo com a sua verticalidade, logo, com inúmeras escadas ao longo dos seus cinco andares, atraía jovens, adultos e idosos pela excelente localização; tendo em vista que a maioria do coletivo discente trabalhava nos arredores, além de oferecer uma certa mobilidade àqueles que faziam uso do transporte público – fosse na Lapa, Barroquinha, Carlos Gomes ou Elevador Lacerda que os conduzia ao Comércio.

A Baía de Todos os Santos nos abençoava e abraçava com a sua beleza e levava muitas das nossas angústias e inquietações durante o processo de ensino aprendizagem. As salas estavam sempre lotadas; faltava espaço físico para abrigar novas turmas – ávidas por matrículas. De 2003 a 2009 conheci verdadeiramente a EJA e tornei-me militante deste segmento. Principalmente por reconhecer naqueles corpos, sujeitos de direito, mas socialmente excluídos e oprimidos em sua condição humana. Nas palavras de Arroyo (2014) ainda eram tomados como desiguais, inferiores, subcidadãos ou sub-humanos pela sua diferença. Quando nos confrontamos com as trajetórias escolares e histórias de vida desses sujeitos, observamos que

eram fortemente atravessadas pela desigualdade e diferença. E “sabemos que na prática, no jogo de relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e etnicorraciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades” (LINO GOMES 2006, p. 25). Percebi ali quanto as pessoas naturalizaram as diferenças como pretextos para segregação, ao invés de reconhecê-las como riquezas de vivências, práticas, lutas e experiências.

Entretanto, eles gritavam por aprendizagem em um afã de retomar o longo afastamento do convívio escolar. Como queriam aprender! Uma sede de conhecimento que me emocionava (tendemos a nostalgia quando lembramos das reminiscências de um passado tão marcante, ainda presente). Cada sujeito com sua narrativa pessoal tragava-me cada vez mais para o abissal universo do outro. Esse outro que ainda equivocadamente se culpa pelo fracasso, por não ter frequentado a escola na idade considerada certa, por ter deixado de estudar pela necessidade do autossustento, ou para cuidar da família, por não corresponder ao modelo de aluno da série regular, por não poder se dedicar mais às atividades escolares por falta de tempo. Creio que ali tenha sido o meu maior centro de formação profissional. Apaixonei-me pela EJA e decidi carregar a bandeira.

E não carreguei só. O grupo de professores também partilhava ideologicamente do fortalecimento da EJA. A gestão tinha um papel importantíssimo, por compartilhar de objetivos semelhantes e disponibilizar tudo que era possível para que as nossas ações acontecessem. Juntos, a comunidade escolar e não apenas professores, através de um grupo de estudos, propusemos algumas mudanças para o segmento, como: ampliação de carga horária, inserção de Sociologia, Filosofia e Artes no currículo, criação do grêmio estudantil, reformulação do Projeto Tempo de Aprender, ampliação da merenda escolar para os alunos do ensino médio (até então oferecida apenas aos alunos do ensino fundamental), mudanças na forma de avaliar os alunos, reserva de um dia para Atividade Complementar Coletiva quinzenal para o estudo, formação continuada em EJA para os professores da instituição escolar – algumas delas aceitas pela SEC.

Não consigo vislumbrar o momento específico em que se deu a ruptura daquilo que vínhamos construindo. Quero acreditar que fatores sócio históricos e políticos contribuíram para o esvaziamento das salas e o aparecimento do fantasma da evasão escolar, que vem nos assombrando a ponto de terem sido fechadas várias escolas na região central de Salvador. Outro fator desencadeante desse malogro, possivelmente, deva-se à mudança de endereço do CEA para os Barris, após ameaça governamental de fechamento da Unidade Escolar. Lembro-me que foram dias de muita tensão e conflitos. Diversos membros do grupo de professores temiam

parar em bairros periféricos durante o turno da noite, enquanto eu pensava para além disto: qual seria a nova identidade da EJA naquele outro espaço? Qual seria o peso daquela mudança para os coletivos diferentes?

Já nos Barris, foi extremamente desafiador fazer saber ao nosso público-alvo que a escola não havia fechado suas portas, apenas mudado de endereço. Houve uma queda significativa nas matrículas no ano de 2010. Embora difícil, a transição ocorreu. Muitos dos colegas que formavam aquele grupo anterior, tão conhecedor das especificidades da EJA, mudaram de turno, de modalidade, de função, de escola. Outros docentes, outras pedagogias. A sensação era de que necessitaria de uma nova fertilização, de uma nova iniciação.

Necessitávamos trazer aqueles novos profissionais, que chegavam à escola, para o nosso lado – militância da EJA – em um movimento imagético de política de coalisão que muito lembra as negociações plenárias do Congresso Nacional como acontece no atual 2018, em que temos sido rotineiramente golpeados, um tempo de ameaça à democracia, em que diversos projetos de emenda constitucionais, medidas provisórias têm nos assombrado pelo prenúncio ou pela própria retirada dos nossos direitos e restrição de liberdades, como a Reforma Trabalhista, Movimento da Escola Sem Partido, a Medida Provisória que alterou o currículo do ensino médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, o Projeto de Lei que congela por vinte anos os gastos públicos com educação, saúde, a famigerada proposta de Reforma da Previdência, dentre outros. Acredito que, ou não fomos convincentes em nossa argumentação, ou nossos novos colegas já eram partidários de convicções hegemônicas e de um forte sentimento de individualismo negativo⁸. O novo endereço, a crescente violência, o desemprego e a precarização das condições de trabalho, aliados às políticas públicas da era Wagner e a mais longa greve feita pela categoria, também contribuíram para diminuir o número de alunos matriculados. O cenário era outro. Os sujeitos também. A opressão e exclusão de outrora dava lugar, paulatinamente, à invisibilidade daqueles *outros outros* sujeitos.

Precisávamos nos reinventar. Acordar a escola. Mas, já não tínhamos mais aquele grupo coeso e partícipe da mesma ideologia constituído no prédio anterior. O medo do nosso antigo grupo se confirmava: estabelecia-se uma outra identidade para a EJA do CEA. As ações não foram retroalimentadas, então houve uma estagnação. A gestão também era outra: parecia adormecida em seus interesses mais imediatos. As práticas coletivas antes tão potentes agora eram vistas pela ótica da globalização e do discurso dominante; visibilizavam-se apenas na

⁸ Conceito trazido por CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

individualidade da docência de algumas professoras e professores. Com um olhar paradoxalmente impregnado de pesquisadora e professora, observo que muito se perdeu, houve uma quebra. Retrocedemos? Os sujeitos daquela EJA que já eram outros, agora são outros outros – se é que a escola e os órgãos centrais vêm considerando-os como sujeitos – e continuam sendo violentados nos seus direitos sociais e humanos (ARROYO, 2014). O desalento chega por não sermos mais uma unidade, um coletivo lutando por direitos e contra as ingerências em políticas públicas nacionais ou locais.

Hoje, detecto que estou diante de um desafio ainda maior: (re)construir uma identidade de EJA, ainda marcada pela intrínseca subalternidade enunciativa reproduzida pelos meus sujeitos. Diante disso, reuni forças dentro do PROFLETRAS para buscar respostas individuais, criar uma política pública interna através das minhas ações cotidianas de docência, fazer com os estudantes uma *micro* revolução através da linguagem. No momento, minha política para o fortalecimento da EJA se dá através da aplicação de um projeto de intervenção que, a partir de práticas de letramento consiga delinear esses corpos de alteridade como sujeitos de direito à educação. Considerei-o ambicioso por intencionar que produzisse mudanças significativas para a vida dos meus alunos e, por conseguinte, para a EJA, bem como para o resgate e ampliação de um trabalho coletivo que fora desenvolvido na escola. Enquanto escrevo isso, posso escutar o silêncio das minhas inquietações povoando a minha mente... O que nos espera, diante de tantas incertezas no cenário político do Brasil? A minha escola permanecerá funcionando? Que repercussões a pesquisa produzirá na vida desses sujeitos? [...]

2.1. À PROCURA DE RESPOSTAS

O homem não tem território interior soberano, ele está todo e sempre na fronteira, ao olhar para dentro de si mesmo ele olha o outro nos olhos ou pelos olhos do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 212)

Foi nessa fronteira de que fala Bakhtin e buscando respostas para minhas inquietações docentes que decidi buscar qualificação. Submetendo-me à seleção de aluna especial do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia – MPEJA/UNEB⁹, cuja finalidade é a qualificação de profissionais que já atuam na EJA, para que estes elaborem projetos de pesquisa e intervenção que expliquem e superem problemas da

⁹ O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) é um Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade do Estado da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação – DEDC – Campus I. <http://www.uneb.br/mpeja>

realidade profissional na qual estão inseridos e, formem-se para a pesquisa a fim de atuarem nessa modalidade de ensino.

Em 2015, fui selecionada para a disciplina Gestão Educacional em EJA ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Amorim. Acreditava que muitos dos problemas vivenciados na minha EJA estavam diretamente imbricados à gestão do CEA. Tive a oportunidade de escrever um artigo sobre gestão na EJA a partir de uma pesquisa realizada no CEA, intitulado – “Perspectiva da gestão do conhecimento e a educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades” – que me permitiu observar e reflexionar acerca de práticas arraigadas, aparentemente tão inofensivas – pela sua constância –, mas que comprometem a qualidade do atendimento ao público jovem e adulto que retorna à escola (ROCHA, 2017).

Um melhor aproveitamento dos estudos poderia ter ocorrido não fosse uma longa e cansativa greve na UNEB que nos tirou o *continuum* do estudo, mas ainda assim possibilitou aprendizagens significativas em torno das questões ligadas à EJA.

No mesmo ano, fiz a seleção do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia – PROFLETRAS/UFBA. No momento em que terminavam as aulas do MPEJA/UNEB, saiu o resultado do certame: havia sido aprovada. Envoltas em um sentimento que abrigava novas responsabilidades e alegria pela conquista; começava ali também um novo fluxo de água a desembocar no mar da minha existência.

Minha avó costumava dizer: “quem procura acha”. Acho que tenho encontrado: mais indagações, desafios, perplexidades, reflexão... Além de outros caminhos possíveis de navegar na docência, de olhar para mim na observância do outro; organizando, no caos, os fragmentos que me revestem para montar, ao final, o enigmático quebra-cabeças da aparência, através dos múltiplos e fronteirços (des)caminhos discursivos que foram se costurando ao longo desse tecido formativo.

Durante uma orientação, a Profa. Dra. Ana Lucia Silva Souza (Analu) me questionou sobre minha constituição identitária após o ingresso no mestrado: o que mudou em você após o ingresso no PROFLETRAS? Tomada pela surpresa da pergunta, respondi instantaneamente: foi o meu olhar para o outro; ou seja, o processo metacognitivo sobre a minha práxis substantivou-se e adquiriu contornos mais reflexivos e críticos. Acredito que todas nós (alunas da 3ª turma do PROFLETRAS) agregamos características, posturas e posicionamentos diferentes de aqueles que tínhamos antes de acessarmos o Mestrado Profissional em Letras da UFBA. Principalmente pelo fato de pensarmos uma proposta de intervenção a partir de um problema real da escola em que lecionamos.

Foi muito desafiador olhar para a paisagem de nossa escola com o distanciamento necessário para observar a principal problemática que veste os educandos. Olhar com o estranhamento necessário para enxergar esses outros sujeitos, por vezes tão assujeitados às práticas aligeiradas e distantes reproduzidas e impostas pela escola.

Percebi somente após as primeiras orientações com Analu o desdobramento do problema que eu teimava em perscrutar. A tenacidade de minha orientadora descortinou o que parecia tão óbvio, mas se obscurecia diante de mim: não podia me restringir apenas a uma questão de alfabetismo funcional¹⁰ e reproduzir similarmente a ótica do opressor, impondo uma voz de autoridade sobre os alunos, seus quereres e saberes. Precisava reflexionar, ouvi-los. Foi nesse movimento cênico de troca de personagens e cenários que o conflito da narrativa foi se delineando; e tomou um corpo durante uma fala da Professora Mônica Menezes, também do PROFLETRAS, ao sugerir – para as colegas que haviam apresentado seus trabalhos numa sessão de comunicação do Sepesq - 2015 (Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras) – uma leitura de Spivak: *Pode o subalterno falar?*¹¹

A indicação parecia ter sido direcionada a mim. Fiz a leitura sugerida e, deu-se o estalo¹². Começara ali, de fato, o meu projeto de intervenção. Embora tivesse sido germinado pelas muitas sementes lançadas em um solo fecundo que o PROFLETRAS insistiu em irrigar. O título foi então batizado. Tornou-se uma prática de letramento e, o meu ponto de partida: uma fala que pode silenciar – *Quero aprender a ler e escrever para ser alguém na vida* –: Letramentos e alteridade na constituição identitária de estudantes da EJA.

Entretanto, durante o processo de (re)escrita deste memorial formativo, o título do trabalho necessitou de ajustamento, de uma adaptação para atender às mudanças de rota pelas quais a intervenção passou. Diante de tantas repercussões, o trabalho passou a intitular-se: Letramentos de Reexistência e Alteridade na Constituição Identitária de Estudantes da EJA.

¹⁰ O esboço inicial de meu pré-projeto de intervenção tematizava as práticas sociais da leitura e escrita e o analfabetismo funcional em turmas de EJA.

¹¹ SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

¹² Estalo é conceito que de que fala FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

2.2. ENTRE ANGÚSTIAS, DESAFIOS E PRODUÇÃO...

Pode-se reconhecer através de outro, sem viver a experiência de vida do outro. Neste caso, o pesquisador pode refletir as experiências empíricas que os sujeitos vivenciaram. Pode-se então considerar que se pode apropriar da narrativa do outro para reconhecer-se e revisitar-se. (PEREIRA, Áurea, 2016, p. 19)

Essa voz da Professora Dra. Áurea Pereira se fez presente nas comunicações orais de que participei, cujo objetivo era expor relatos de experiência ou pesquisas concluídas ou em andamento, gerando reflexão e diálogo entre os participantes. No meu caso, foi além disso: um exercício de escuta que permitiu interagir com outras pessoas e trabalhos diversos, agregando outras leituras ao meu projeto de intervenção.

Estreei como protagonista no Simpósio de Letramento, Identidade e Formação de Educadores – SLIFE/UNEB, em Alagoinhas, em setembro de 2016. Tive a oportunidade de assistir à conferência de abertura com Angela Kleiman, além de conhecê-la e “tietá-la”, juntamente com minhas colegas do mestrado e também orientandas de Analu, Daiane Oliveira e Ana Lúcia Cerqueira. Nossos laços afetivos se solidificaram na ocasião: estabelecia-se ali o *quadrado tácito de cumplicidade* e um forte sentimento de identidade do grupo (estávamos Orientadora e Orientandas juntas no SLIFE e até arranjamos um símbolo para nossa caminhada, conforme aparece na foto a seguir:).

Figura 3: Quadrado Tácito de Cumplicidade – Analu, Aldaíce, Daiane e Ana Lúcia



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

A sessão de comunicação começou um pouco depois que as demais, pois houve o atraso de dois dos quatro participantes. Embora tenha sido recomendado pela minha orientadora

gravar a apresentação, não foi possível: a coordenadora da sessão afirmou que o comitê científico não permitia. Fui a segunda a apresentar. O nervosismo do momento e a ansiedade tiraram muito da espontaneidade da atividade. Ancorei-me nos *slides* e consegui fazer a minha comunicação. Porém, foram as perguntas que se sucederam à apresentação que julgo ter sido mais proveitoso e ter tido melhor performance. Ao explicitar as indagações feitas, pude fazer uma metacognição e projetar mais nitidamente o objeto de estudo. Argumentar e defender ideias mal compreendidas proporcionou-me uma segurança sobre o trabalho que não sabia existir. Fez-me enxergar também algumas lacunas que precisavam ser preenchidas.

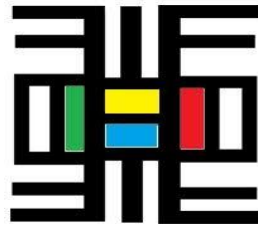
Já a comunicação do IV Encontro de Leitura e Escrita do GELING – ELEGE/UFBA, que ocorreu uma semana depois na UFBA, – foi encurtada devido a problemas de projeção (datashow). Usou-se um *netbook* para expor os trabalhos, cuja duração foi cerca de dez minutos para cada um dos seis participantes. O ambiente foi menos tenso, apesar da espera pelo início da sessão: por ser na Faculdade de Educação – um espaço de identidade acadêmica – e pelo fato de já conhecer duas das inscritas. Embora não tenha havido tempo para perguntas, a interação foi mais fluida e rendeu algumas trocas e sugestões de leitura.

Quando estive no II Congresso Nacional do PROFLETRAS, escolhi participar das comunicações e simpósios que tratavam de Oralidade. Pude observar que as apresentações ali tratavam de oralidade como degrau para escrita, preservando a visão dicotômica entre os eixos. A oralidade como objeto de estudo ocupava a posição menor, relacionada ao erro e que precisava ser corrigida; estando sempre no status de suspeição; necessitando, para aqueles estudos ali apresentados, de correção para alcançar ou igualar-se à escrita mítica. Tomei aquela experiência como possibilidade de transgressão.

Aprendi ao longo das muitas sessões de comunicação em eventos de divulgação científica dos quais participei que, o diferencial do trabalho que desenvolvemos no PROFLETRAS da UFBA, especificamente em nosso grupo de orientação, é fundamentalmente respeitar os sujeitos de nossa pesquisa, ou melhor, tomar os “pesquisandos” como sujeitos do conhecimento. Esse exercício de orientação que faço aqui é para fazer saber a direção que seguiremos: mantendo a bússola na horizontal, e a agulha magnética avançando na direção indicada pela linha-de-fé. A esperança é que o vento nos faça navegar nas ondas em direção ao nosso próprio mar.

Todas as experiências me nutriram de motivação para remar em direção à terra firme: construção e desenvolvimento da intervenção, ambicionando que este tenha corroborado com um fazer dialógico e transformador a que pretendi, através da concepção de outros contextos de aprendizagem, outras práticas sociais.

Acerca disso, o letramento como prática social retoma o cerne dessa discussão. Pois, segundo Street (2014), implica compreendê-lo como construções sociais e históricas, embebidas de crenças, valores e saberes, inscritas em relações de poder de diferentes ordens, as quais diferem no tempo e espaço, de uma cultura para outra, de um domínio social para outro, de um grupo social para outro. Tal postulado foi importante para compreender o “letrar-se” na minha EJA.



Adinkra **NEA ONNIM NO SUA A, OHU**
“Quem não sabe, pode saber aprendendo”
Simboliza a procura da instrução para o conhecimento

3. PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO: Atenção navegantes! Levantar âncora! Içar as velas! O barco zarpou...

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear. (BAKHTIN, 2006, p. 319)

Tenho consciência de que o objeto de estudo de minha pesquisa não é primeiro, inaugural. A iniciativa de construir uma proposta voltada para as práticas de letramento em um contexto específico de Educação de Jovens e Adultos reside também no fato de eu, enquanto educadora de um Centro de Educação de Adultos (CEA), experienciar e acompanhar, cotidianamente, o processo de constituição identitária desses sujeitos, as situações-problemas vivenciadas por eles, as expectativas em torno da apropriação dos processos de leitura e de escrita e as ações pedagógicas desenvolvidas para equacionar tais enfrentamentos; bem como as questões e problematizações que permeiam a prática educativa, inerentes a essa modalidade de ensino.

Vale lembrar o que já havia dito sobre este estudo buscar desenvolver um projeto de intervenção que permitisse identificar, analisar e contemplar a expectativa desses sujeitos da EJA com relação à educação oferecida nesta modalidade. Tentando identificar os motivos que os levam a procurar a escola e a relevância da linguagem para esses alunos, bem como para as suas expectativas relacionadas ao mundo trabalho; para tanto, foi imprescindível observar, conhecer, descrever, valorizar e (re)construir as histórias, linguagens, os saberes e as práticas sociais de uso desses estudantes; investigando suas trajetórias de letramentos e os problemas e dificuldades encontrados relativos às práticas de letramento na e para além da escola. Possibilitando que o estudante conhecesse um pouco mais a respeito dos condicionantes de sua trajetória e as razões que o levam a negar que já é alguém na vida.

Para tanto, intentamos desenvolver uma intervenção que considerasse não apenas o que cada aluno trazia consigo: sua história, seu desenvolvimento pessoal, seus saberes e seus objetivos iniciais, mas a possibilidade de ampliar seus horizontes. Uma vez que o foco do desenvolvimento de projetos de letramento na Educação de Jovens e Adultos visa a formar

sujeitos leitores críticos da realidade em que se inserem, e capazes de compreender, inferir, interpretar e/ou de produzir construções simbólicas e usar a linguagem como instrumento indispensável à sua participação na construção de sua identidade e do mundo histórico e cultural.

No contexto específico da EJA, creio que seja fundamental o reconhecimento de quem é o outro, da aluna, do aluno por mim (professora), da professora pela(o) estudante, tendo como princípio a alteridade; outrossim, compreendo como a percepção de mim mesma é construída a partir de meu vínculo de semelhança e diferenciação com e dos outros. Nesse sentido, tinha em vista também a discussão da sala de aula como espaço comum a professora e estudantes e tomado como lócus de referência na construção das identidades. Sendo, portanto, na interação, que pudemos nos constituir como sujeitos ativos e partícipes.

Acreditando que é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de vinculações sócio historicamente situadas. O elo eu-outro-outros, em contextos sócio histórico e culturais, que se cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos *lugares enunciativos*, na *multiplicidade de vozes* e configuração da *polifonia* entre o que é dito e o como se diz, em que “a palavra se dirige e nesse gesto o outro está posto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1929/1992, p. 113). A relação de alteridade, nessa perspectiva, é organizada por uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, podendo ser compreendida apenas no contexto de mútuas e contínuas ligações, o que possibilita o desenvolvimento de novas (re)organizações a partir do compartilhamento de sentidos e significados.

Desse modo, o desenvolvimento de um projeto de intervenção baseado na concepção de letramento, como prática social, constituiu-se uma estratégia eficiente para reorganizar o processo de apropriação da oralidade, leitura e escrita pensado como espaço de constituição identitária dos alunos da EJA, tendo em vista que é através de um processo de interação que são apresentadas e consideradas as diferentes vozes (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1929/1992), para, assim, compreender as representações de alteridade que sustentam as relações de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva linguística, a fim de possibilitar o empoderamento¹³ desses sujeitos.

Muito embora se atribuam ao professor e ao aluno culpas e responsabilidades acerca do fracasso escolar relativo às práticas de leitura, escrita e oralidade no contexto da

¹³ Embora o conceito de empoderamento seja polissêmico, aqui ele está sendo utilizado em analogia aos pressupostos freireanos da conscientização crítica e da autonomia; em alusão, também, aos princípios bakhtinianos do dialogismo, da multiplicidade de vozes autônomas que coexistem e interagem em um forte desejo de se igualarem através da polifonia.

Educação de Jovens e Adultos, devemos atentar que múltiplos são os fatores que desencadeiam tal insucesso, os quais ultrapassam o fazer pedagógico propriamente dito. É notória a dificuldade do professor ou professora em desenvolver uma prática situada no trabalho com a língua materna; entretanto, devemos atentar para o fato de não lhe serem ofertadas uma formação inicial e continuada adequada para desenvolver uma práxis emancipatória. Kleiman (1998b) ressalta que se faz necessário então, que o professor se adapte a esses “novos” aprendizes e suas necessidades para aprendizagem.

Uma outra premissa reside no fato de o educador através de sua interação e reflexão, com o grupo e consigo mesmo, renovar essas representações concernentes a sua identidade docente, assumindo outros papéis que dialoguem com as novas exigências educacionais – as quais impõem um novo perfil do professor – mas sem perder de vista, que essa transformação não acontece de um dia para o outro e, necessita de políticas públicas, forte investimento governamental nas instituições formadoras, conscientização profissional e um desejo de mobilidade, intrinsecamente individual.

Cabe ainda ao educador ou educadora assumir os letramentos como princípios de sua prática docente, uma vez que este considera as especificidades do ensino aprendizagem de língua, tais como, a diversidade de conhecimentos prévios dos alunos, as necessidades individuais e coletivas de interações letradas sociais, a flexibilização do planejamento em função das especificidades dos estudantes e/ou turma, bem como a inserção do aluno ou aluna na sociedade, evitando assim, que a língua seja uma barreira social.

Uma práxis balizada pelo letramento nessa perspectiva, provavelmente, tenha sido uma estratégia no processo de apropriação da leitura e escrita; visando à (re)construção e valorização das histórias, linguagens e saberes dos estudantes da EJA, ora silenciados e subalternizados em sociedade.

O desenvolvimento da intervenção se deu através de oficinas pedagógicas e teve como foco a oralidade no interior das diferentes práticas sociais – por ser, a princípio, a modalidade de maior domínio dos jovens e adultos – porém, entrelaçada pela escrita e leitura;

Buscamos, também, (des)construir o discurso inicial do outro introjetado na fala dos alunos, que exaltava a sua condição social de subalternidade; para tanto, foi combinado, durante as oficinas pedagógicas, privilegiar o estudo de gêneros orais primários, interseccionados aos secundários. E, ao adotar os postulados da pesquisa-ação qualitativa e fazer um recorte etnicorracial, por se tratar de uma EJA majoritariamente negra, buscou-se trabalhar a lei 10639/03 e interpretar questões específicas da fala dos sujeitos por meio da produção de

desabafos e autobiografias, visando recuperar e (re)construir memórias pessoais e/ou coletivas que foram silenciadas ou socialmente apagadas.

Assim, buscamos contribuir com o conhecimento acadêmico-científico na direção de que aos alunos da EJA foi oportunizado uma interlocução e aprendizagem significativa no ensino de língua portuguesa; sobretudo, na alteridade, constituírem-se suas identidades ao (re)conhecerem-se, pensarem-se, saberem-se Sujeitos de direitos à/na/pela linguagem.

3.1. SUJEITOS E PAISAGENS

A lenta construção de nosso sistema educacional e a lenta garantia do direito à educação do povo é inseparável da história de segregação de que é vítima. Sem aprofundar nessa história segregadora não há como avançar no entendimento da história da educação pública. (ARROYO, 2015, p. 24)

Foi buscando aprofundar essa história de segregação a que estamos submetidos no universo da educação pública, que apliquei o meu projeto de intervenção na turma 04 da modalidade Tempo de Aprender I, correspondente ao ensino fundamental II, do 6º ano 9º ano – durante o período de abril a novembro de 2017. As modalidades da EJA em minha escola, concernentes ao Ensino Fundamental II, na área de Língua Portuguesa, têm duração de um ano letivo.

A partir das minhas interações, baseada em rodas de conversa, feitas ao longo das aulas, e em questionários aplicados, pude traçar o perfil dos alunos da minha EJA atual: a maior parte dos estudantes é negra, pobre, trabalhadora que atua no comércio formal e informal ou no setor de serviços; moradores de diversos bairros da periferia de Salvador e Região Metropolitana, invisibilizados, subalternizados e oprimidos, seja por meio de condições precarizadas de trabalho, ou do seu posicionamento em relação à enunciação e ao mundo, sua autoestima e seu acesso ao conhecimento na idade considerada certa. Para muitos estudantes, o retorno para a escola é uma oportunidade de elevar o autorrespeito e reorganizar suas vidas, empoderar-se enquanto cidadãos e seres humanos – este é um dos principais objetivos da EJA.

A intervenção foi desenvolvida no Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA – o maior Centro de Educação de Adultos da Rede Estadual de Educação da Bahia, com 40 anos de existência. Autorizado pela Resolução do CEE (Conselho Estadual de Educação) nº 085/93, publicada no Diário Oficial de 17/08/1994, que oferece Educação de Jovens, Adultos e Idosos – em sua maioria, trabalhadores do Centro de Salvador, advindos das camadas

populares de baixa renda, moradores de diferentes comunidades de Salvador e Região Metropolitana – cuja faixa etária varia entre 18 e 80 anos, nos três turnos. Todos os alunos são distribuídos em salas do Ensino Fundamental I e II ao Médio, nas seguintes modalidades: Tempo Formativo I - Eixos I, II e III (corresponde ao ensino fundamental I), Tempo Formativo II - Eixos IV e V (ensino fundamental II) e Tempo Formativo III - Eixos VI e VII (equivalente ao ensino médio); Tempo de Aprender I e II; e CPA (Comissão Permanente de Avaliação).

Desde a sua origem, o Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA já possuiu três nomes distintos. Em sua fundação, na década de 80, surge como Escola Estadual de 1º e 2º Graus da Bahia – ECESBA, funcionando nas dependências da Biblioteca Central. Posteriormente, passou a se chamar Centro de Estudo Supletivo da Bahia – CESBA, ainda funcionando no mesmo local. Devido a uma reforma na Biblioteca Central, o CESBA passou a funcionar no Colégio Central, onde funcionou nos anos de 1995 e 1996. Entre os anos de 1997 e 2009, funcionou no antigo prédio da EMBASA, na Av. Sete de Setembro, no São Bento, em frente à Praça Castro Alves, já com o nome “social” de CEA - Centro de Educação de Adultos. Devido à grande demanda de EJA para o turno noturno, naqueles anos foi criado um anexo nas instalações do Colégio Azevedo Fernandes, no Pelourinho. Também já contou e ainda possui um Programa Posto de Extensão para atendimento ao trabalhador em seu ambiente de trabalho.

Contando também com uma proposta curricular de educação inclusiva e assistiva, o CEA desenvolve parceria com o CAP (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual) e associou-se ao CEEBA (Centro de Educação Especial da Bahia), voltado para estudantes com deficiência intelectual. Embora os alunos oriundos desses centros sejam indicados para as classes regulares, frequentam as turmas de EJA; porém têm atendimento especializado e assistivo no contra turno nas unidades de origem. Apesar do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola não tem, em sua infraestrutura, equipamentos que permitam a acessibilidade desses sujeitos.

Alguns projetos estruturantes da SEC/BA têm sido aderidos pela escola, como os projetos artísticos FACE (Festival Anual da Canção Estudantil), TAL (Tempos de Arte Literária), AVE (Artes Visuais Estudantis), EPA (Educação Patrimonial e Artística) e DANÇA. Também participamos de alguns programas do Ministério da Educação e Cultura - MEC, como a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), o Progestão, o Pacto Nacional do Ensino Médio e o PNLD-EJA (Programa Nacional do Livro Didático – EJA). Algumas ações dinamizadoras do currículo são desenvolvidas com parceiros, a exemplo da Feira de Artes e Economia Criativa (nos anos 2010, 2011, 2015, 2016 e 2017), o Teatro na Escola (2014/2015) e o Programa de Formação de Plateia (espetáculos e visitas agendadas).

Em 2010, o CEA adquiriu a sua sede própria, onde funcionava o extinto Colégio Estadual Góes Calmon. Está localizado na Praça Almirante Coelho Neto, nos Barris.

Figura 4: Imagem externa do CEA



Figura 5: Imagem interna – vista do pátio do CEA



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

A escola possui 14 salas de aula e outras destinadas aos professores, direção, vice direção; além de secretaria, auditório, biblioteca, cozinha, dois pátios, uma pequena quadra de esportes que foi transformada em estacionamento, laboratório de informática, arquivo/depósito, 2 salas destinadas à coordenação da CPA, 2 sanitários para os alunos, 1 para professores e funcionários e outro exclusivo para a gestão, a qual é composta de 1 diretora, 3 vice-diretores (matutino, vespertino e noturno), secretário, 4 coordenadores e membros do colegiado escolar (representantes de professores, funcionários, pais, alunos e comunidade). Há três coordenadores pedagógicos para as modalidades Tempo de Aprender e Tempo Formativo, distribuídos por turnos, e uma coordenadora que responde pela CPA.

Analisando comparativamente o número de alunos matriculados entre os anos de 2015 e 2017 no Centro Estadual de Educação Magalhães Netto, durante reuniões pedagógicas, constatamos que os dados revelaram uma queda vertiginosa no número de alunos da nossa EJA.¹⁴

¹⁴ Dados de matrícula do CEA, apresentados pela equipe gestora, demonstraram que houve uma queda no número total de jovens e adultos matriculados: 1719 em 2015, 1001 matrículas no ano de 2016 e apenas 978 em 2017 para o ensino fundamental I e II e ensino médio.

3.2. MINHA EJA, MINHA PRAIA

A escola está diante de diferentes culturas que nunca conseguiu lidar, mas que não podem mais serem silenciadas. (SOUZA, Ana Lucia Silva, 2013)¹⁵.

Inspirada nas palavras de Analu, apresento-lhes a seguir minha EJA. A Educação de Jovens e Adultos – EJA está prevista na LDB 9.424/1996 e é classificada como parte integrante da Educação Básica, devendo ser encarada pelas instituições com o mesmo compromisso do ensino fundamental. Contudo, observo que há divergências na aplicabilidade da LDB neste segmento escolar, o que muitas vezes é percebido pelos alunos e prejudica sua aprendizagem por se considerarem cidadãos de segunda categoria, se assim podemos dizer. Do ponto de vista pedagógico, posso destacar: políticas públicas insuficientes, falta de formação profissional continuada para trabalhar com adultos, recursos didáticos escassos, e, sobretudo, estratégias metodológicas insatisfatórias direcionadas a esse segmento específico, por este não ocupar um espaço de visibilidade no sistema educacional brasileiro.

Partindo de minha experiência, posso observar que a EJA, apesar de ser parte integrante da educação básica, possui um caráter compensatório e subalterno em relação ao ensino fundamental regular, e, ainda guarda no currículo características fortes de suplência. O contexto da EJA em Salvador, Bahia, não é diferente, reproduz uma visão perversa de EJA ao tempo em que acrescenta outras problemáticas vividas entre 2014 e 2017: fechamento de diversas escolas na região central da cidade, precarização nas relações trabalhistas dos funcionários terceirizados que atuam nas escolas estaduais e diminuição drástica dos espaços de educação no turno da noite, somados aos altos índices de evasão e abandono escolar, e, conseqüente esvaziamento das unidades de ensino.

Também no Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, a EJA vem expressa junto à concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa. Nele a noção de reparação apresenta-se quando se lê que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham tido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (PARECER CEB/CNE n. 11/2000).

¹⁵ SOUZA, Ana Lúcia S. Letramento, Relações Raciais e Hip Hop no Currículo e Cotidiano Escolar. *Aulas&Encontros, Relações Raciais* (1ª edição). Ação Educativa: 23 de novembro de 2012.

O Parecer do CNE reconhece a dívida social que o Estado brasileiro tem para com os estudantes da EJA, um direito que precisa ser reparado. Em se tratando da noção de reparação, acima descrita, podemos trazer a Lei 10639/03 que dialoga com o Parecer do CNE, A Lei 10.639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003 – altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada do país, a obrigatoriedade de estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira. Conforme Souza e Crosso (2008), A Determinação é considerada importante medida de ação afirmativa pois “responde a um conjunto de reivindicações históricas de pessoas e grupos que há quase cinco séculos pautam a necessidade da efetivação de políticas públicas capazes de transformar a nossa realidade, ainda racista e excludente”. E num exercício de aproximação das questões de que tratam o CNE, verifica-se que a 10639/03 configura-se como uma das ferramentas da classe trabalhadora e da população negra para a superação do padrão de colonialidade, responsável e reproduzidor por diversas formas de desigualdades raciais e sociais experimentadas no Brasil.

Para Oliveira e Candau (2013), a colonialidade é estruturada de forma triangular nas interfaces do poder, saber e ser. Compreendida como uma continuidade de um padrão de poder articulado a partir da “descoberta” das Américas e mantida na contemporaneidade. Segundo eles, a colonialidade apresenta um elemento material de exploração, mas também uma formatação ideológica e identitária, que produziu um modelo único, universal e objetivo referendado na Europa. Portanto, a lente eurocêntrica que reside na colonialidade exclui outros saberes e outras formas de ler o mundo, desprestigiando tudo que está nas margens, destituindo a condição de humanidade e negando a exterioridade das periferias.

É nesse sentido que ao fazer referência Lei 106239, Oliveira e Candau (2010) afirmam que ela representa uma ruptura com as perspectivas eurocêntricas de interpretação da construção da sociedade brasileira contribuindo para a superação do etnocentrismo europeu, ainda tão arraigado em nossos sistemas de ensino.

Como professora de um Centro de Educação de Adultos, observo e acompanho, cotidianamente, histórias e práticas de exclusão e resistência dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Para além disso, posso confirmá-las através do conceito trazidos por Candau e Oliveira (2010), sobre como a *colonialidade do poder, do saber, do ser* atua para silenciar, negar e rejeitar as identidades que estão fora dos padrões eurocêntricos. Durante uma disciplina no PROFLETRAS, ministrada pela Profa. Ana Lúcia Silva Souza, o encontro com a Pedagogia Decolonial e Antirracista me possibilitou começar a compreender que o conceito de colonialidade e outros que estão ao seu redor possuem sentidos vivos e têm incidência nos

âmbitos sociais, culturais, políticos; e com capitalidade epistêmica “agem” de maneira a nos invisibilizar, a nos silenciar.

Dito isso, reafirmo conceber a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da educação básica que ultrapassa o caráter compensatório e de suplência – estabelecida como direito e não como “esmola” social – e não poderia desconsiderar a abordagem étnico-racial, seja pela sua legalidade, pela reparação histórica, mas, principalmente, pelo perfil dos sujeitos do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – majoritariamente afrodescendentes, trabalhadores, inferiorizados, invisibilizados, subalternizados nos seus saberes, subjetividades, cultura, linguagem, humanidade.

É nesse cenário, não tão alentador, que estão circunscritos os sujeitos da minha EJA do CEA, como bem caracteriza Nilma Lino Gomes:

Os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil. No entanto, essa forte presença negra não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na educação de jovens e adultos (2005, p. 93).

Dolorosamente, a visibilidade apenas se circunscribe na EJA por meio da exclusão, violência e opressão de natureza econômica, política, social e cultural, decorrentes de diversos fatores históricos e que, cotidianamente, desembocam no colonialismo e na colonialidade.

Posso citar, como exemplo, a visão de grande parte dos meus colegas professores tem sobre a EJA: acreditam que se presta tão somente a recuperar um tempo de escolarização “perdido” pelos atuais alunos; e assim, eles sentem a necessidade de reproduzir conteúdos, atividades e metodologias próprias do ensino regular e que, em uma perspectiva eurocêntrica, são considerados válidos.

Não obstante, cabe a mim como educadora duvidar de discursos educacionais e históricos que chegam para serem repassados aos estudantes como irrefutáveis. Compreendendo que, na perspectiva da interculturalidade, o “pensamento-outro” seria adotar práticas educacionais que, ao invés de apreender os sujeitos em territórios de identidades rígidas, pré-determinadas, dessem autonomia para transitar por outros tantos espaços históricos e identitários: múltiplos e diversificados (Oliveira e Candau, 2010).

“A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 24)¹⁶. Ao incorporarmos à EJA esta concepção pedagógica decolonial, os saberes e a oralidade dos sujeitos foram valorizados

¹⁶ Uma discussão mais complexa está em Ramón Grosfoguel e outros decolonialistas.

e privilegiados nas aulas de Língua Portuguesa e, constituíram-se como aspectos centrais para o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e escrita e inserção no mundo letrado, visando a fazer do discurso construído uma “fala contra-hegemônica”; sendo necessária, para tanto, a apreensão da bagagem cultural diversa dos jovens e adultos, principalmente pela sua heterogeneidade étnica. E assim, tomando posse do universo afro-baiano no qual estão inseridos como condição *sine qua non* para se tornarem integrantes e coparticipes dos projetos escolares e sociais.

Considerando a escola um espaço de representação, construção subjetiva e reconhecimento identitário, podemos, enquanto educadores, observar que esses processos de colonialidade tomam corpo em múltiplos espaços sociais, além do escolar; entretanto, é no âmbito da escola onde eles afetam mais intensamente os sujeitos. Parece ser o lugar em que ficam mais perceptíveis a produção e a reprodução dos discursos “disciplinares” e “disciplinadores” que buscam apreender os alunos nos modelos hegemônicos, cercando-os, conduzindo-os para a negação; designando “falas” e “silêncios”, ao determinar, por exemplo, quais os conteúdos lhes serão imputados hierarquicamente, ou através de práticas discursivas “aparentemente banais”, mas carregadas de opressão. Sem contar que, ao se calar, emudece também aqueles que ainda não conseguem representar a si mesmos – seja pelo ocultamento de aspectos indesejáveis da cultura ou da linguagem do outro.

Muito contraditório: o lugar onde deveríamos aprender a “lidar com a diferença”, tem reproduzido práticas igualmente excludentes. Como diz bell Hooks (2013, p. 231): “agimos inconscientemente, em cumplicidade com a cultura de dominação”. Talvez este seja o traço de colonialidade mais perverso, pela sua naturalização ou aparente normalidade.

A despeito disso, Hooks (2013, p. 224) vê na língua “um território onde nos transformamos em sujeitos”, “como local de resistência” (p. 227). E, considerando a expressão linguística, a história de vida, a identidade, a produção cultural de cada educando como formas de construção de um sentimento de pertença e estima, vão se “criando espaços onde vozes diferentes possam falar” (p. 231), respeitando e assimilando a diversidade inerente ao contexto escolar. E, trilhando essa vereda, acredito que vá se constituindo, paulatinamente, uma pedagogia decolonial e antirracista e, desenvolvendo uma prática emancipatória na EJA. Haja vista que, “para cicatrizar a fissura da mente e do corpo, nós, povo marginalizado e oprimido, tentamos retomar nós mesmos e nossas experiências na linguagem” (HOOKS, 2013, p. 233).

Assim sendo, a Lei 10639/03 pode constituir-se como mais uma ferramenta de luta contra hegemônica no processo de ensino aprendizagem da EJA, pois “o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (CHAUI, 2001, p. 25).

Em vista disso, apesar dos diversos obstáculos encontrados, e, por vivenciar uma experiência maior nessa modalidade e considerá-la minha praia, busquei desenvolver práticas educativas crítico-reflexivas na EJA e sei que pude melhorar como docente ao ter me dedicado à intervenção com foco no olhar aguçado para a sala de aula e em oficinas pedagógicas, cujo cerne foi a oralidade.

3.3. MINHA TURMA DE EJA

Eu acho que não foi tempo perdido, mas oportunidades não abraçadas. E, por isso, que hoje eu estou precisando de outra oportunidade, mas está sendo mostrado assim, para quando eu tiver outra, falar: agora abrace! Porque não pode jogar a oportunidade fora, não! Porque são poucas. E poucas oportunidades que podem transformar sua vida. (Ian¹⁷, estudante da minha EJA)

A fala de Ian, acima, é exemplo de um dos meios utilizados para chegar à descrição dos sujeitos da minha EJA: a conversa. Utilizei-me também dos questionários como instrumento de pesquisa, para poder traçar mais detalhadamente o perfil que se segue da turma que apliquei a intervenção.

De maneira geral, a Educação de Jovens e Adultos no Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA é voltada para jovens (a partir dos 18 anos), adultos e idosos; oferecendo do ensino fundamental I ao médio nas seguintes modalidades: Tempo Formativo I - Eixos I, II e III (corresponde ao ensino fundamental I), Tempo Formativo II - Eixos IV e V (ensino fundamental II) e Tempo Formativo III - Eixos VI e VII (equivalente ao ensino médio); Tempo de Aprender I (ensino fundamental II) e Tempo de Aprender II (ensino médio); e CPA (Comissão Permanente de Avaliação), nos três turnos.

Escolhi para participar do projeto de intervenção a Turma 04 da modalidade Tempo de Aprender I – que compreende as séries finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental II – cuja duração da disciplina de Língua Portuguesa é de um ano letivo, dividido em dois semestres. Nessa modalidade, os alunos precisam cumprir um total de seis disciplinas em dias e horários previamente disponibilizados pela escola. Com exceção de língua portuguesa e matemática, as demais disciplinas são cursadas durante um semestre. É o estudante que monta seu horário com

¹⁷ Para preservar as identidades dos sujeitos da minha EJA, serão tratados aqui por pseudônimos; escolhidos por mim, através da utilização de nomes aleatórios que se distanciassem dos verdadeiros.

as disciplinas que deseja estudar e nos dias e horários que tem disponibilidade; portanto, a matrícula ocorre semestral e/ou anualmente, dependendo do interesse e conveniência dos jovens e adultos.

Apesar dos 30 alunos matriculados – de fevereiro a abril – a frequência da turma 04 de língua portuguesa oscilou muito e, não houve a presença massiva da turma, porém, uma itinerância. Apoiada em rodas de conversa, relatos pessoais e em questionários aplicados, fui traçando, paulatinamente, o perfil dos sujeitos da minha EJA. A maioria dos estudantes é negra, oriunda de famílias empobrecidas, trabalhadores que atuam na construção civil, no comércio formal e informal ou no setor de serviços, moradores dos mais diversos e distantes bairros de Salvador e Região Metropolitana. Boa parte deles deixaram a escola regular quando cursavam o 6º (5ª série) ou 7º ano (6ª série) e dois estudantes foram alfabetizados no CEA e promovidos para o estágio atual. A faixa etária dos alunos varia entre 18 a 66 anos (06 estão na faixa entre 19 a 22 anos). Em comum, além do acesso à escolarização na vida adulta, eles têm o pertencimento a classe social baixa, o fato de serem filhos de pais sem ou com baixa escolarização, vindos da periferia ou de ambientes marginalizados da capital, porém alimentando sonhos de justiça social e esperança por dias melhores personificados na certificação, crescimento pessoal, interação, na oportunidade de retomar os estudos, profissionalização, na manutenção de uma vida mais ativa e, principalmente, no “tornar-se alguém na vida”.

Alguns deles são migrantes de pequenos municípios do sertão da Bahia, outros, em geral os mais jovens, são oriundos de Salvador e Região Metropolitana. Grosso modo, esses sujeitos foram privados do acesso ou permanência à escola na idade considerada certa por diferentes motivos, desde a necessidade de trabalhar para garantir o autossustento e de seus familiares, proibição dos pais de frequentar a escola, dificuldade de acesso, pelo repetido fracasso e invisibilização na escola regular, e até mesmo, segundo afirmam, pelo uso de drogas ilícitas.

Durante boa parte de suas vidas, esses sujeitos viveram em ambientes pouco valorizados pela sociedade letrada, alguns deles privados de contato intenso e experiências com o mundo da escrita e sua forma de organização. Fatores como a baixa escolaridade das famílias e dos sujeitos durante a infância, a baixa frequência com que participavam de práticas de leitura e escrita; a falta de demandas, na atividade profissional, relacionadas à reflexão sobre sua prática ou à aplicação de conhecimentos escolares; a falta de convívio com materiais impressos e situações públicas de fala, conformam de maneira fundamental suas histórias de vida na infância.

Dedicam-se, em sua maioria, a atividades profissionais que exigem baixa qualificação e praticamente nenhuma instrução escolar — prestam serviços domésticos, trabalham como operários na construção civil, são moto taxistas, contínuos, vendedores ambulantes ou de lojas do comércio central de Salvador. Na função que desempenham há poucas demandas de leitura e escrita, exigindo um uso instrumental da linguagem como: tomar notas de recados, elaborar listas de compras, ler receitas, escrever bilhetes, anotar pedidos. A maioria das vezes, fazem uso da memória para executar estas tarefas e, portanto, utilizam mais a oralidade do que a escrita e leitura em seu cotidiano profissional ou familiar.

Acerca disso, o planejamento formal de ações e o uso de registros escritos que regulam e organizam suas ações, como quadros de horário, agendas, guia de endereços, listas de compras, relatórios, formulários, ainda não fazem parte da rotina da maioria deles. Apenas um aluno afirma que utiliza o *smartphone* para fazer registros e lembretes. A aprendizagem do trabalho em que estão envolvidos deu-se de maneira informal, pela observação e por meio da instrução oral de patrões, chefes, familiares ou amigos, em geral desde a infância e/ou adolescência. Apenas uma pessoa afirma que se dedica a atividades que envolvem de maneira central o uso da linguagem escrita; é um vendedor autônomo, responsável pelo gerenciamento das atividades de compra, venda, distribuição de mercadorias, por isso anota toda a movimentação de estoque e venda dos produtos comercializados, pagamento e recebimento de valores. Dois outros alunos se utilizam da escrita para compor suas músicas, mas não o fazem profissionalmente. Em relação à leitura, há uma maior inserção dos estudantes, seja na leitura bíblica, de jornais, revistas, encartes, anúncios, receitas, sites, redes sociais ou mensagens de celular e aplicativos.

Inicialmente, a nossa embarcação recebia muitos tripulantes e a maré costumava estar sempre cheia. Esse fenômeno é muito comum nos três primeiros meses do ano. Também por essa razão, que começamos a aplicação do projeto somente em meados de abril – mais precisamente no dia 12. Ao longo do processo de intervenção, alguns tripulantes foram se lançando ao mar e desistindo da expedição. Permaneceram quinze valentes marujos a navegar nesse oceano de linguagem. Mas, apenas treze conseguiram completar o percurso e desembarcar em terra firme.

Um dos grandes desafios de qualquer sala de EJA é manter a sala de EJA, a frequência viva. E desde já considero que o processo desenvolvido se mostrou importante, pois o ano letivo terminou com um número significativo de estudantes em sala; sinalizando que a oportunidade da qual fala Ian na epígrafe pode ser reexistência, conforme veremos mais adiante.

3.4. LETRAMENTOS: MODELOS, PRÁTICAS, EVENTOS

A palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

(BAKHTIN, 1992, p. 40)

A concepção de letramento para Brian Street (2003, p. 77), simboliza “um meio de focalizar as práticas sociais e concepções do ler e escrever”. Corroborando, Angela Kleiman (1995, p. 81) afirma ser o letramento o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Neste contexto, o letramento está relacionado ao uso da escrita na sociedade, considerando a leitura e a escrita como partes de atividades sociais, presentes na vivência dos sujeitos.

Observamos que, embora o conceito de letramento já faça parte do discurso escolar, como aponta Kleiman (2005), ainda há muita confusão sobre o assunto. Visando a esclarecer as dubiedades em torno do conceito, a autora esclarece que "não existe um método de letramento. Nem um nem vários. O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita" (KLEIMAN, 2005, p. 9). Elucida que "o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização" (p. 12). O letramento, "não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)" (p. 16). Ao ensinar a leitura e a escrita, continua a autora, a escola possibilita que o aluno desenvolva as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para sua inserção e participação social.

Desse modo, práticas sociais, segundo Soares (2001), são geradoras de processos de letramento em virtude da imersão dos sujeitos na cultura letrada. Esses processos podem ser nomeados de conhecimentos de mundo – conforme já apontava Paulo Freire muito antes de surgir o termo letramento – os quais oportunizam apropriação de processos de leitura e de escrita. Assim, o eixo norteador na perspectiva sociocultural dos letramentos, é que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra...O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo” (FREIRE, 1989, p. 11). Essa

percepção interacional da linguagem legitima o âmbito social como mobilizador de aprendizagens e produtor de sentidos.

Podemos ratificar em Vygotsky (1991) que a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos é a comunicação e o contato social. Constituída pela interação verbal entre os falantes em um contexto específico, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1992, p. 124).

Por essa razão, a abordagem integrada do letramento ou letramento funcional proposta por Barton (1994) mostra que o letramento está inserido na vida cotidiana, influenciando e sendo influenciado pela demanda social, por isso, tratamos aqui por *letramentos* (no plural). Já que diferentes letramentos se filiam a domínios distintos da vida em níveis e contextos diversos, frutos da interação entre os indivíduos.

Como nos lembra Street (1984, 2014), estamos imersos em diferentes práticas de escrita diretamente entrelaçadas com práticas orais, (re)organizadas por outras semioses sociais, as quais estruturam a interação dos indivíduos no seu contexto ambiental. Assim, por serem múltiplas e heterogêneas, as práticas letradas se sustentam na ideia de múltiplos letramentos ou letramentos; termos que se equivalem, um conceito relativo aos novos estudos do letramento que carrega consigo a ênfase na natureza social do letramento e no caráter múltiplo das práticas letradas (STREET, 2014).

Entendo que o conceito de letramentos ou letramentos múltiplos responde por uma diversidade de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Roxane Rojo (2009, p. 107) assevera que um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Para tanto, a educação linguística não pode deixar de trabalhar com os letramentos múltiplos, com os letramentos multissemióticos e com os letramentos críticos e protagonistas, continua a autora. Trabalhar com os letramentos múltiplos significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (idem). Desse modo, a multiplicidade de práticas de leitura e de escrita que compõem e circundam escola e sociedade precisam interagir.

Acredito que seja necessário alargar um pouco mais sobre esse conceito, que, como nos confirma Rojo (2009), é um tanto complexo:

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das

mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

Por se tratar de um conceito amplo e por abranger práticas tão diferenciadas e diversificadas de leitura e de escrita, não busco aqui esgotar nem tampouco limitar definições sobre os letramentos ou letramentos múltiplos, porém, melhor compreendê-los para embasar meu fazer pedagógico e as demandas educativas dos meus alunos.

Conforme Street (1984, 2014); Barton e Hamilton (1998), implica compreender letramentos como construções sociais e históricas, embebidas de crenças, valores e saberes, inscritas em relações de poder de diferentes ordens distintas: no tempo e espaço, pelo domínio social, pela cultura ou grupo social. Para Barton (1994), diferentes culturas ou períodos históricos pressupõem diferentes usos da escrita, já que estão relacionados aos diversos domínios da vida dos sujeitos, e, a depender de suas relações sociais, pressupõe também diferentes ideologias. Por esse ângulo, o uso historicamente situado da escrita é de fundamental importância, pois justifica os letramentos dos quais os sujeitos são partícipes (Barton & Hamilton, 1998).

Buscando compreender as diferentes significações e deslocamentos que vem sendo agregados aos estudos do letramento, destacamos aqui conceitos fundamentais diretamente envolvidos no processo de letramento, a exemplo de: modelos de letramento, práticas de letramento, eventos de letramento. É necessário também esclarecer que o fenômeno de letramento envolve as habilidades de leitura e escrita e oralidade, cada uma delas com suas especificidades e, indissociavelmente, atreladas ao contexto de uso. Street (1995) em suas pesquisas, definiu dois modelos de letramento, sendo um deles o modelo de autônomo e o outro modelo ideológico.

Podemos observar que esses dois modelos atravessam a proposta de Street (1995): o modelo autônomo de letramento, por ele criticado, e o modelo ideológico de letramento, abraçado. No primeiro, a escrita é tomada como “objeto” autônomo, capaz de promover transformações “por si próprias” em pessoas e sociedades; no segundo, são as tensões entre autoridade e poder e entre resistência e criatividade que permitem a emergência de práticas sociais letradas. Eventos e práticas de letramentos são, dessa perspectiva, conceitos que se sobrepõem à dicotomia fala *x* escrita. No modelo ideológico, o letramento é concebido no âmbito de acontecimentos históricos e aspectos transculturais.

Street (1995) prefere trabalhar com a base do modelo ideológico, o qual reconhece a multiplicidade de letramentos; o significado e o uso de práticas de letramento estão diretamente

relacionados aos contextos culturais específicos e, sempre vinculadas a relações de poder e de ideologia. Enquanto no modelo autônomo de letramento a escrita é independente do contexto de uso e produção; representando mais uma habilidade cognitiva de cunho individual do que uma prática social. “A característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

O modelo ideológico por sua vez oferece uma visão mais crítica das práticas de letramento, estas compreendidas a partir do contexto sociocultural onde são produzidas. Consoante a isso, o letramento refere-se, sobretudo, às práticas sociais de uso da linguagem e não uma técnica neutra passível de ser reproduzida da mesma forma ou replicada em diferentes contextos (STREET, 1995; KLEIMAN, 1995).

Nesse contexto, somos apresentados aos eventos e práticas de letramento como instrumentos de estudo e unidades básicas do fenômeno do letramento, que se constituem em facetas de uma mesma situação interacional. Um evento de letramento ocorre sempre que um texto escrito for o mediador de uma atividade social. Kleiman (1995, p. 40) apoiando-se em Heath (1982) afirma que os eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativa”. Analisando assim, um evento de letramento pode ser qualquer situação que envolva uma ou mais pessoas na qual a produção e a compreensão da escrita tenham uma função, continua a autora. Entretanto, existem elementos que devem ser percebidos nesses eventos: participante(s), ambiente(s), artefato(s) e atividade(s). À vista disso, os eventos de letramento são situações reais em que se enquadram as práticas de letramento.

As práticas de letramento são assim definidas: “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (STREET, 2003, p. 105). Tanto as práticas como os eventos abrangem uma variedade de gêneros discursivos e são parte natural da vida das pessoas, continua o autor. As práticas de letramento referem-se “tanto ao comportamento quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 1995). Elas dizem respeito à maneira como um grupo faz uso da língua escrita e revelam as suas concepções, valores, ideias, crenças a respeito da escrita. São, em última instância, atividades humanas concretas que envolvem não apenas o que se faz, porém o que é feito a partir dos

saberes e das ideologias intrínsecas a um determinado fazer. Formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita, logo, produções sociais.

Barton e Hamilton (1998), entre outras proposições, ressaltam que os letramentos são constituídos ideologicamente e estão atravessados de relações de poder. À vista disso, letramentos cotidianos não são reconhecidos pelos discursos dominantes, a exemplo da escola, que, enquanto instância de poder, também tende a legitimar apenas as práticas de letramento dominantes. Entretanto, independente do que a escola segue legitimando ou não, o trabalho dos sujeitos com a língua resiste às tentativas de apagamento das identidades culturais; isto prova que a língua é mesmo um “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006 [1929] p. 34), estabelecida também na lógica do capital e da luta de classes.

É sabido, portanto, com Street (1995), que práticas sociais letradas são feitas de tensões, conflitos, que não se desfazem de forma unilateral. Nesse sentido, ele dialoga com Bakhtin (1992) quando postula que o enunciado é construído em um espaço de tensão, na fronteira entre o território particular e as experiências do outro.

3.5. LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EJA

A construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares. (MOITA LOPES, 2001, p. 307)¹⁸

Antes de falar sobre os letramentos no contexto da EJA, gostaria de traçar, ou retomar alguns aspectos sobre este segmento da educação básica e seus sujeitos. Muitos deles chegaram até a modalidade em decorrência de experiências de exclusão e discriminação que ocorreram no ensino regular e na sociedade, também pela necessidade do autossustento; fazendo-os procurar novos caminhos para retomarem seus estudos. Portanto, torna-se fundamental que, ao adentrarem a escola, esses estudantes encontrem um lugar que os acolha, apoie e valorize suas histórias, seus saberes e diferenças.

Foi buscando dialogar com os letramentos trazidos pelos sujeitos da EJA, de modo a articulá-los com suas demandas sócio históricas culturais, que me comprometi em construir, na

¹⁸ MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de identidade em sala de aula: a construção da diferença. In SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 303-330.

interação, aprendizagens significativas com esses coletivos através da linguagem, na escola e para além dela. Pressupondo a superação desse padrão de inferioridade fortemente disseminado, para o reconhecimento desses jovens e adultos como produtores e articuladores de conhecimento, saberes e práticas sociais significativos às necessidades e especificidades de aprendizagens desses sujeitos outros.

Edneia Gonçalves (2014) nos conta que uma das primeiras experiências de EJA – voltada para a população negra – aconteceu cinco dias após a abolição, em 18 de maio de 1888, através da fundação da Sociedade Beneficente Luís Gama, em Campinas, que ofereceu cursos voltados para a educação de adultos no período noturno, e para jovens, no diurno. Infelizmente a experiência teve duração de apenas dois anos.

Pudemos observar através desse relato histórico fortes indícios de que os primeiros alunos da EJA tenham sido os negros recém libertados; todavia aquela experiência não se prolongou, possivelmente por se tratar de ação beneficente, e não ter recursos suficientes para sua manutenção e continuidade. Contudo, fica perceptível que os negros sempre foram presença marcante nessa modalidade, certamente por serem a parte da população que mais tenha experimentado todo tipo de segregação social e educacional.

No contexto atual de democratização do acesso à escolarização para a população brasileira, esperaríamos um percentual maior de proficiência leitora e escritora; no entanto, venho observando no CEA, elevadas taxas de exclusão ou fracasso escolar. Minha escola vem sofrendo com a precarização do ensino, de modo que, até mesmo os alunos que tiveram acesso a experiências de escolarização mais elevadas, apresentam dificuldades no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita.

Em vista disso, meu compromisso com a EJA se volta sempre para o letramento, o aluno e sua constituição identitária por meio da linguagem; por isso, pensei um projeto que pudesse contribuir para o fortalecimento das ações pedagógicas nesse contexto educativo.

Segundo Lígia Leite (2004), a linguagem (principalmente a oral e a escrita) devem constituir o centro das preocupações pedagógicas, entendidas como práticas de um sujeito agindo sobre o mundo, para transformá-lo. Assim, não é possível desenvolver uma proposta de intervenção sobre letramentos, sem pensar no papel da escola e no tratamento dado por ela à linguagem. E, através dessa prática, possibilitar a apropriação da leitura e escrita pelos educandos da EJA, de modo a libertar, emancipar e transformar os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (FREIRE, 1995).

Kleiman (2007) aponta que a heterogeneidade das pessoas e grupos sociais – a exemplo da EJA – e a constante variação das atividades humanas é pressuposto da concepção de escrita

dos estudos de letramento, os quais exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos dos participantes das atividades curriculares. Haja vista que oportunidades de aprendizagem são criadas quando práticas de letramento se voltam para tentar minimizar algum problema social. Cabendo ao professor, reiteradamente, destacar e sistematizar aspectos do seu planejamento que sejam necessários à construção da confiança e autonomia do aluno em relação ao conteúdo. Acerca disso, Miguel Arroyo (2015) assim complementa:

As escolas e seus profissionais têm consciência de que seu trabalho é fazer com que os conhecimentos ensinados ajudem essas vítimas da segregação social e racial a entenderem porque sua estrada tem um final predefinido. Ajudá-los a entenderem as relações sociais que os vitimam e, sobretudo, ajudá-los a entenderem os sentidos de seus esforços por alargar esse fim da estrada predefinido. Ajudá-los a entenderem seus esforços coletivos por emanciparem-se da segregação social e racial (p. 37).

Quando observo as reflexões acerca do letramento no contexto da EJA, percebo que estes processos devem ultrapassar a simples aprendizagem da leitura e escrita para criar perspectivas de o jovem e adulto rever sua forma de estar no mundo enquanto cidadão; devendo ser um processo de luta pela,

[...] humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, [...] significação. Esta, somente é possível porque a desumanização, embora seja um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultante de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1987, p. 30).

Significa que o processo de conscientização da condição sócio histórica por parte do aluno da EJA pode alcançar a “fecundidade à medida que possa haver a humanização, por meio do resgate da memória, da solidariedade e, de igual modo, pela libertação das máscaras sociais, que alienam e aprisionam” (FREIRE, 1987, p. 30). Por essa razão, é imprescindível que o professor que atua nesse segmento, antes de mesmo de pensar sua práxis, tenha clareza do perfil do educando, da realidade em que está inserido, além de ter esses “conhecimentos como ponto de partida das ações pedagógicas, devendo repensar os currículos e os processos avaliativos, como também, as metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades” (SOARES, 2005, p. 27).

Acredito que nas práticas de letramento da EJA alunos e professores podem ser sujeitos de construção e apropriação do conhecimento socialmente elaborado, e, para serem efetivadas tais práticas é necessário um compromisso de solidariedade e corresponsabilidades, através do diálogo e da interação entre os sujeitos da ação educativa.

Ao dizer: *quero aprender a ler e escrever para ser alguém na vida*, o jovem e adulto da minha EJA reproduz o estereótipo que o conduz a introjeção de práticas enunciativas

silenciadoras, oriundas de um discurso colonialista, que exalta a sua condição social de subalternidade. Certamente “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”, afirmava (VIGOTSKY, 1991, p. 131). A consciência aqui implica, pois, numa relação de alteridade de si para si e para com o outro, adquirida e produzida pela palavra. Esse imaginário fundamentado na colonialidade do poder-saber-ser, fortemente arraigado e repetido pelos sujeitos da EJA, chamarei, conforme Kleiman (1995), de “mito do letramento”.

3.6. MITO DO LETRAMENTO OU SILENCIAMENTO E SUBALTERNIDADE COLONIALISTA?

É preciso descolonizar o real, livrando-o da desconfiança alegórica. E aqui não pensamos este real como co-lado a nenhuma ideia de essência, verdade ou profundidade: todas essas muletas da representação, esse espelho disforme no qual somos sempre a falta ou o excesso, já que não há ajuste completo neste jogo. (SANTOS, J. H. de Freitas, 2013, p. 49)¹⁹

Nos papéis de professora-estudante-pesquisadora, observei a perpetuação de uma percepção predominante, fortemente alicerçada na escola, de que o jovem e adulto que busca retomar seus estudos o faz para se tornar alguém na vida; como se esse sujeito já não o fosse e precisasse negar tudo que já é. Sobre isto, acredito se tratar de um ato profundamente desrespeitoso de muitos colegas professores que replicam tal discurso. Eles necessitam refletir e conscientizar-se para rever tais posturas e/ou posicionamentos ideológicos, já que experimentam situações de opressão social muito semelhantes às vivenciadas pelos alunos da EJA.

Nesse sentido, Kleiman (2000) assevera que o mito do letramento e promoção social equivale à máxima utilizada pelos sujeitos que dão centralidade à escola, acreditando que a aquisição da leitura e escrita são suficientes para operar mudanças radicais em suas vidas; ou

¹⁹ SANTOS, José Henrique de Freitas. *Dez-a-fios epistemológicos para as literaturas africanas de língua portuguesa*. In: _____.; RISO, Ricardo (Orgs.). *Afro-Rizomas na Diáspora Negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira*. Rio de Janeiro: Kitabu, 2013, p. 49.

seja, tem poderes de promoção e mobilidade social. Não obstante, a relação deveria ser de prazer ou para o desenvolvimento progressivo da autonomia na aprendizagem.

O modelo de letramento, denominado por Street (KLEIMAN, 1995) como modelo ideológico, destaca o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Diante disso, a aquisição e o desenvolvimento da escrita por um sujeito ou grupo não teria que, necessariamente, representar um avanço nos processos cognitivos, no desenvolvimento da qualidade de vida ou ascensão social das pessoas. De fato, a inserção de práticas de letramento em uma determinada comunidade varia de acordo com a necessidade e o seu contexto social.

Consoante a isso, Street (2014) afirma que a falta de letramento não consiste numa barreira real para o emprego como sugerem as declarações públicas. A teoria atual, portanto, "nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso" (p. 41). Ele chama de "letramento colonial" o processo que envolve a transferência de valores de uma cultura para outra e de "letramento dominante" o letramento em que um grupo dominante dentro de uma sociedade se responsabiliza por difundir o letramento a outros membros dessa sociedade.

Street (2014) reforça, pois, questionamentos sobre o mito de que o letramento traria a uma sociedade progresso, desenvolvimento intelectual e cognitivo. O que parece existir, segundo ele, é "aculturação moldada por um ideal de ocidentalização" (p. 81). Em sua obra, são apresentados relatos de missionários ocidentais, os quais revelam como práticas letradas disseminadas na colonização europeia estão envolvidas na mistificação, no estabelecimento de hierarquia e de poder político e numa difusão restrita da escrita. A ideologia do colonizador, propagada através dessas práticas visava ao controle político dos povos colonizados. Difundido como equivalente de riqueza e poder, o letramento era utilizado para conversão e controle social e se prestava à manutenção da servidão dos colonizados. O autor acrescenta ainda, que ler era sinônimo de familiarização com o pensamento cristão e o ensino de práticas letradas era revestido de objetivos disciplinares. Em vista disso, percebo que a desconstrução desses discursos no contexto da EJA, ou a "desmitologização" freireana acerca da materialização de práticas letradas vão muito além do âmbito da instituição escolar, mas precisam de enfrentamentos de docência.

Os saberes hegemônicos acumulados em nossa sociedade mascaram a existência de relações opressivas em que está ancorada a lógica capitalista das condições materiais de reprodução da própria sociedade, assegura Freire (1980). Diante disso, a Educação como Prática de Liberdade se configura em um movimento contra hegemônico de produção de

saberes que denuncia a luta de classes, que no sentido freireano, pronuncia o mundo para poder modificá-lo e possibilitar ao indivíduo desenvolver a consciência real sobre as relações que o oprimem.

O encaminhamento para a desconstrução desses discursos silenciadores tange para a conscientização, que consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, a fim de “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Para Freire (1980), a conscientização é tomar posse da realidade para produzir a desmitologização. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais somos capazes de anunciar, denunciar, refletir e tomar atitudes que gerem transformação. O processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva, passa necessariamente pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, e, portanto, pela superação das formas de consciência ingênua. Sendo importante que os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo haja uma transformação de si mesmos.

Para além disso, Freire pensou em uma conscientização crítica. No entanto, para chegar a esse nível de consciência o sujeito deverá, segundo ele, percorrer alguns caminhos: passar primeiro por uma tomada de consciência, que ainda não seria a crítica e, em um segundo momento, chegar à esta conscientização, um desenvolvimento crítico da tomada de consciência. “[...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica [...]” (1980, p. 30). Desta forma, o movimento de transformação da prática social dos indivíduos requer primeiro, uma mudança em sua compreensão de mundo, que suas ideias se deem no sentido do desenvolvimento de práticas condizentes com a vocação ontológica do ser humano: superar sua condição desumanizadora que lhe impõem o atual modo de produção (FREIRE, 1980).

Em nosso contexto social, o letramento dos destituídos do poder, dos indivíduos mais pobres, oriundos de famílias sem escolaridade, equivale a um processo de aculturação pela escrita e configura-se como um processo identitário, de dificuldade e complexidade extremas (KLEIMAN, 1998a).

A questão ganha ainda mais densidade quando procuramos o recorte de raça, uma vez que o público da minha EJA, por ser majoritariamente negro, carrega em sua trajetória um vasto legado cultural que é posto à margem em função de padrões eurocêntricos; perpetuando uma

história de preconceito racial que termina reverberando no social, de gênero, educacional. Portanto, é preciso “descolonizar” e enegrecer a escola.

3.7. IDENTIDADE E ALTERIDADE NA EJA

A unicidade não subsiste fora da relação com a alteridade; é o outro que, na sua absoluta alteridade, chamando o eu à sua responsabilidade sem limites e sem justificativas, o produz único.

(PONZIO, Augusto, 2011, p. 267)²⁰

Senti-me instigada a trabalhar para compreender o processo de constituição identitária dos sujeitos da EJA, bem como aspectos de suas trajetórias; cuja complexidade gera descontinuidade, ruptura e fragmentação em suas relações com a linguagem e o trabalho que desenvolvo em sala de aula. Considerando que, como aponta Stuart Hall (2002), nos estudos sobre a linguagem não podem ser descartados os aspectos identitário, sociopolítico, cultural e ideológico que influenciam o comportamento linguístico de um indivíduo ou de um grupo. Portanto, julgo ser importante entender como essas identidades foram e continuam se constituindo e coexistindo.

Os postulados sobre identidade de Stuart Hall (2002) me pareceram importantes para se compreender o contexto escolar da EJA como um espaço de construção identitária a partir da interação entre professora e alunos. Diante disso, a relação de aceitação de outras maneiras de posicionar suas identidades, quando os sujeitos foram interpelados ou representados, e a percepção do outro, compreendida aqui como alteridade, pode possibilitar aos sujeitos um outro dimensionamento.

Assim, baseio-me em tais postulados para tratar a questão da alteridade como reconhecimento do outro na sala de aula, tomando como pressuposto que o aluno da EJA, na situação de aprendizagem, encontra-se em transição, em processo de construção de sua identidade e de transformação em mais que um aluno de EJA – pensada como uma modalidade compensatória – porém, como uma pessoa autônoma, um sujeito de direito à educação.

É essa possibilidade de transformação que me orientou para formular e desenvolver ações e propostas que puderam possibilitar maior apropriação das práticas de oralidade, leitura, escrita, ampliação de suas visões de mundo e melhor inserção nas práticas sociais contemporâneas mediatizadas pela cultura escrita.

²⁰ PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 267.

Para o caminho que escolhi, tinha em vista também os estudos de base freireana da pedagogia da linguagem, os quais apontam que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 11 e 20).

Nesse sentido, as práticas de letramento são marcadas por seu caráter ideológico, devido a usos linguísticos mais valorizados que outros, chamados de letramentos dominantes. Eles estão vinculados às organizações formais e a discursos especializados, a exemplo dos escolares, cujos objetivos são definidos socialmente. O processo de letramento na EJA está inserido nesse âmbito, que em vista das especificidades dos sujeitos para os quais a formação deve passar “necessariamente pela transformação de práticas sociais que os excluem, como as da escola” (KLEIMAN, 2012). É uma formação na perspectiva cidadã, cuja base é a própria cultura dos sujeitos.

Os processos de letramento, dessa forma, foram constituídos por singularidades presentes nas histórias de vida e nas práticas sociais dos jovens e adultos. Assim, ao se inserirem em práticas de letramento, emergiram processos identitários, os quais chegam à superfície, pela linguagem, traduzida em discursos (VÓVIO, 2008).

Nesse aspecto, os sujeitos da minha EJA já trazem suas marcas identitárias da idade jovem e adulta, suas experiências de vida e do trabalho; no entanto, a constituição da identidade desses estudantes também é situada na interação com o outro, mediante processos de identificação e diferenciação, que a transformam permanentemente. Porém, esse processo de construção das identidades na interação é naturalmente tenso e contraditório.

Tomando os pressupostos de Bakhtin (2006), reconhecemos, portanto, que todo discurso é preñado de outras vozes e comporta investimentos feitos por outros escritores em graus diversos de alteridade e dialogismo, pela recepção da palavra já habitada, pela interação viva e intensa da compreensão “responsiva ativa” e que o torna ocupante de um lugar no espaço social. Vale aqui destacar Bakhtin quando aponta que

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc., e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...]. Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (1992, p. 378).

Por conseguinte, o letramento enquanto uma prática social situada, deve ser concebido como uma ação por meio da qual escritores e leitores interagem, relacionando-se uns com os outros, atuando no mundo social, construindo a si e aos outros. As pessoas, dessa forma, tornam-se conscientes de quem são, construindo, assim, identidades sociais ao agir no mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, Hall (1996) orienta como devemos pensar sobre a identidade:

Ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, (...) devemos pensar sobre identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação (p. 68).

Podemos assinalar, então, a complexidade da relação entre sujeito, identidade e linguagem nas práticas de letramento, as quais requerem, em diálogo com a concepção de letramento como prática social, atentar-se para as dimensões cultural, social, política, ideológica e histórica que as constituem e as distinguem na tessitura das práticas sociais da cultura global. No tocante à construção identitária da EJA, as questões que se abrem para abordá-la em relação à de letramento tendem a não se distanciarem do caráter dinâmico e contínuo que circunda o conceito de identidade pós-moderna, entrelaçado de processos socioculturais, históricos e subjetivos, formados e imersos nas práticas de escrita e de leitura.

A despeito disso, Kleiman (1998a) também nos ajuda a refletir sobre identidades:

As identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais e que há espaço, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes, dentro dos limites que o caráter normativo das instituições permite (p. 281).

Como afirma a autora, as práticas discursivas são mediadoras da construção da identidade do indivíduo, que não ocorrem em um vácuo, em um espaço desprovido de valores culturais e sociais, mas dentro de um contexto marcado por estes valores.

Dessa maneira, tanto os indivíduos quanto a linguagem são constituídos na relação interlocutiva, sendo que a determinação de sentidos nas práticas discursivas se realiza neste contexto de interação. A partir dessa visão bakhtiniana, a linguagem não é vista apenas como formalização linguística, mas como um elemento em constante evolução e essencialmente dialógico (BAKHTIN, 1992). A linguagem não se constitui, portanto, uma mera reprodução da realidade, mas uma representação da mesma, pois é produtora desta realidade.

É preciso destacar que os alunos provenientes das camadas populares inseridos no contexto da EJA estão expostos às determinações enunciativas das classes privilegiadas, principalmente no que concerne à linguagem, provocando alternância no silenciamento de suas

vozes e na reprodução de práticas discursivas subalternizantes. Sendo possível perceber ora o emudecimento, ora a subserviência e, até mesmo, ambas. Esta condição nos faz lembrar de Freire (1996) ao falar da educação bancária. “Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento” (FREIRE, 1996, p. 34).

Freire (1996, p. 23) alertava que “não há docência sem discência”. Por conta disso, é importante sabermos como é produzido o discurso pedagógico, a fim de entender o processo de interação docente/discente. Tenho em vista que, compreender a linguagem em sua natureza dialógica, enquanto processo discursivo entre sujeitos em uma situação concreta de ensino aprendizagem, pode revelar caminhos que assegurem a multiplicidade de vozes de todos os sujeitos envolvidos na prática pedagógica (BAKHTIN, 2006).

Dessa forma, a concepção interativa da linguagem prevê a participação ativa dos interlocutores, em que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 1992, p. 113). É a consciência da presença do outro na formação do eu que legitima a natureza dialógica da linguagem, o eco de constituição da identidade e alteridade nas aulas de língua materna.

Alargando esse entendimento, a polifonia de Bakhtin deveria estar entrelaçada nesse “linho” enunciativo – já que não posso pensar uma interação factual –, mas uma costura em que a linha e o linho se confundem e figuram em um grande bordado discursivo, onde os interlocutores se revezam no zig zag de vozes que ecoam, em meio a novelos de práticas letradas que conduzem a uma coser linguisticamente identitário, que liberta dos nós silenciadores e segue tecendo, alteritariamente, a beleza de uma linda colcha de “fuxicos” que é a EJA.

Muito pelo contrário, ao invés de projetar a sua voz para protestar contra as vicissitudes de sua realidade, os sujeitos da EJA, por serem mais empobrecidos, terem sua identidade usurpada e sua variedade linguística rejeitada, constroem uma autorrepulsa, negando a si mesmos, silenciando-se frente a essa realidade, rejeitando até a sua constituição história de identidade. Por isso, a sala de aula, enquanto espaço interativo, constituiu-se o lugar profícuo para a (re)afirmação do eu – enquanto sujeito social – (re)significação de discursos hegemônicos; pois, segundo Kleiman (2006):

Seguindo enfoques sociolinguísticos e etnográficos, pressupomos que essas identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais e que há espaço, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes, dentro dos limites que o caráter normativo das instituições permite. Pressupomos, portanto, que a construção de identidades está determinada pelas relações de poder entre grupos sociais, mas

divergimos de um conceito de identidade baseado apenas na ordem social preestabelecida, tal qual dada pelas relações de poder entre grupos sociais (p. 281).

Por isso a sala de aula como espaço e território de “reexistência” não é apenas um palco de resistência a um poder opressivo que age sobre os corpos dos sujeitos da EJA, mas também um lugar de criar formas de existir, sentir, pensar e agir nesse contexto de segregação em que eles estão circunscritos. E, como principal agência de letramento, a escola constrói essa reexistência à medida que considera, valoriza e acolhe as trajetórias pessoais e práticas de letramentos cotidianas desenvolvidas em outros espaços de aprendizagem para além da escola e, que desvelam as identidades sociais desses sujeitos nelas envolvidos, com bem aponta Souza (2011). Podemos insistir ainda nessa ideia deslocada pela autora de que essa mesma escola pode ainda se constituir um lugar de articulação e valorização de experiências educativas das quais os estudantes participam em outros espaços de sociabilidade. E pensando desta maneira, será um território de variadas insurgências, seja no pensamento, na ação, no sentimento ou, na percepção de corpos negros produtores de culturas, porém ali reivindicando afirmação e gritando silenciosamente por reparação; ademais, humanamente reexistindo.

Isso posto, devemos assumir quando ensinamos a ler e escrever, que estamos fazendo isso em um contexto específico, visando a atingir propósitos determinados. Implica entender que o letramento na EJA é um fenômeno situado e irremediavelmente inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, cujos modos de funcionamento moldam as formas pelas quais os sujeitos, que nelas se engajam, constroem relações alteritárias de identidade e de poder (STREET, 1984; 2014; KLEIMAN, 1995).

3.8. PROJETOS DE LETRAMENTOS: EMPODERANDO PELA LINGUAGEM – por um letramento às margens

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.
(FREIRE, Paulo, 1996a, p. 29)

É nesse contexto que procurei repensar a apropriação da identidade pelo sujeito, considerando ainda as interações sociais com o outro e comigo mesma (BAKHTIN, 1992; VYGOTSKY, 1991). Embora a escola, pretensamente, organize suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar em projetos de letramento: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como

Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na

sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas propiciem o conhecimento dos modelos de uso de textos aos alunos.

Os estudos de letramento pressupõem a heterogeneidade das pessoas e grupos sociais; logo, o processo de ensino aprendizagem, suponho ser igualmente diverso. Desse modo, os eventos de letramento exigirão a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por todos os partícipes para atingir um determinado objetivo ou meta da vida social. Em virtude disso, o projeto pedagógico se constitui em uma prática didática ideal para organizar o trabalho escolar na EJA, por considerar a heterogeneidade dos alunos e prescindir de progressões rígidas em relação à apresentação de conteúdos curriculares (HERNANDEZ e VENTURA, 1998).

Assim como as práticas não escolares de letramento são relevantes para o ensino da escrita no contexto dos projetos de letramento, também a investigação de práticas locais, igualmente não escolares, é relevante para melhor entender a problemática de ensino da língua na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo àqueles alunos oriundos de famílias negras das periferias de Salvador e Região Metropolitana com pouca ou nenhuma escolaridade e de classe social mais baixa.

Ao trabalhar com projetos – na perspectiva de ensino da língua materna voltada para os letramentos sob enfoque socialmente contextualizado – pude decidir, como professora, questões relativas à seleção dos saberes e práticas funcionais para a vida dos alunos nos contextos sociais dos quais participam; tive autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos, além de poder escolher minhas ações com base na observação, análise e diagnóstico da situação. Acredito que me permitiu, ainda, selecionar o que julgava necessário e relevante de acordo com o perfil identitário do educando – em se tratando de EJA, o desenvolvimento de um projeto de letramento pode valorizar e potencializar os diversos saberes trazidos e apreendidos através modalidade oral da língua, pois a oralidade dos sujeitos desse segmento apresenta marcas próprias da escrita. Entretanto, a escolha pelo projeto de letramento é de maneira macro, pensado como um planejamento maior que abarcava o conjunto de atividades desenvolvidas.

Kleiman (1995) apoiando-se em Heath (1982), propõe que o trabalho de um professor seja como um de um etnógrafo, particularmente quando ele ensina alunos de comunidades com

tradições de uso da língua escrita e da língua oral muito diferentes daquelas dos grupos dominantes. Assim, sua relação com os conteúdos curriculares se transforma, o currículo deixa de ser engessado e passa a ser visto como uma organização dinâmica de temas que merecem ser ensinados e aprendidos, pois estes consideram o contexto sócio histórico e cultural dos sujeitos, por serem estruturados segundo suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, os projetos de letramento foram, a princípio, por mim eleitos como uma possibilidade de criar um diálogo com os sujeitos da EJA, ouvir suas vozes, conhecer suas práticas sociais, seus quereres, saberes, potencialidades para, através de uma proposta de intervenção, transpor esse discurso hegemônico de inferiorização e da invisibilidade que tanto me inquieta como educadora, estudiosa e militante da Educação de Jovens e Adultos; ao tempo que, na interação, pude conhecer, observar e descrever outros múltiplos letramentos que se manifestam e emergem desses coletivos.

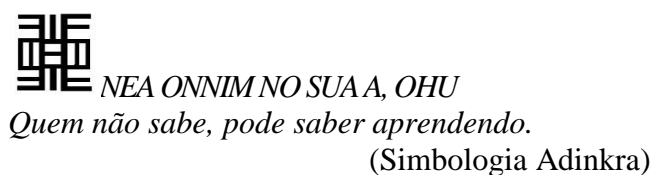
Minha escolha inicial em trabalhar com projetos de letramento era para desenvolver e/ou ampliar o uso da oralidade, leitura e escrita e dos sujeitos da EJA, garantindo-lhes o direito ao ensino aprendizagem para inserção e participação no contexto sócio histórico, político e cultural. Entretanto, percebi após a experimentação inicial com a turma que, pela itinerância dos estudantes não haveria possibilidade de conjugar sequência e tempo para operacionalizar os projetos e torná-los possíveis; a não ser, se fosse pensado como um projeto maior que agregasse outra estratégia para dar conta de tais especificidades da minha EJA. Oliveira (2010) nos apresenta a composição necessária à constituição dessas propostas: prática social, agentes de letramento, ensino com gêneros discursivos, resolução de problemas, dinamicidade no currículo, abordagem colaborativa, aprendizagem situada e, uma comunidade de aprendizagem.

Sei que precisava interconectar os fios dessa teia para desenvolver um projeto de letramento maior que (re)significasse o ensino aprendizagem da minha EJA: precisei conhecer os sujeitos, suas expectativas, necessidades, propósitos, eventos e práticas sociais; saber quais os gêneros do discurso lidos, escritos e oralizados, fosse na escola ou em diferentes esferas de atividade, mobilizando recursos didáticos para trabalhar aspectos textuais e discursivos de determinados gêneros a serem aprendidos na/pela vivência; identificar e tentar resolver na interação os possíveis problemas e/ou dificuldades na aprendizagem de língua, e, gradualmente, fazendo escolhas metodológicas e conceituais que atendam às especificidades dos alunos. Portanto, dinamizando o currículo em função dessa heterogeneidade, de maneira contextualizada, horizontal e dialógica; com a colaboração de tantos outros possíveis agentes de letramento, objetivando adotar uma educação linguística mais significativa através da constituição uma comunidade identitária de aprendizagem.

Não foi uma tarefa fácil, mas aconteceu. Foi preciso estar em campo, conhecer os sujeitos, agregar pessoas, pensar juntos os caminhos, procedimentos, alternativas, para tomar atitudes, delinear o *corpus* da proposta didática – somente após conhecer os sujeitos e suas práticas. Tomando posse dessas informações e de outras engrenagens específicas da educação de jovens e adultos, escolhemos o encaminhamento pedagógico mais adequado à intervenção.

Ao buscar conhecer as trajetórias de letramentos dos estudantes da minha EJA para ampliar sua competência linguística pude perceber que a maioria dos sujeitos eram usuários competentes da modalidade oral, contudo eles não tinham a consciência de suas habilidades, assim como não consideravam e/ou valorizavam a oralidade como uma ferramenta de inserção social. Somado a isso, a dificuldade inicial de interação e aprendizagem de uma aluna da turma com baixa visão, cuja problemática maior estava em enxergar o texto escrito – por limitações funcionais – foi o que reforçou a ideia de (re)construção do projeto de intervenção; com vistas a possibilitar, para além da inclusão desta estudante, a interação do grupo como um todo. Para tanto, não abandonei o projeto de letramento, mas, a ferramenta que consideramos mais apropriada, para atender as especificidades da minha turma de EJA, foram as oficinas pedagógicas com foco na oralidade e, posteriores registros escritos.

3.9. ORALIDADE: a quilha que sustenta a nossa embarcação



Ao refletir sobre as práticas de linguagem da Educação de Jovens e Adultos, surge o lugar de destaque que a oralidade ocupa no cotidiano escolar, embora isso não se efetive nas práticas pedagógicas. Apesar dos sujeitos da EJA, em geral, terem maior domínio da modalidade oral da língua, esta potencialidade não é utilizada como forma de ampliar os conhecimentos linguístico discursivos dos estudantes.

Tomando a língua sob a perspectiva interacional e dialógica, a oralidade se apresenta como condição preponderante. Sendo assim, conferir à linguagem um caráter *social e dialógico*, significa tomar o viés bakhtiniano como referência, sendo fundamental colocar que a prática da oralidade, realizada na fala, representa o ser humano em uma de suas principais faculdades psicofísicas: a possibilidade de expressar-se verbalmente.

São ainda as palavras de Bakhtin que nos leva a afirmar que a interação é fator determinante nas práticas de linguagem, como podemos observar no excerto:

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir (BAKHTIN, 1992, p. 142).

Compreendendo assim, a oralidade assume lugar de destaque. E seguindo ainda os pressupostos bakhtinianos, nos confrontamos com a afirmação de que, mesmo em situação de monólogo interior há um contexto subtendido de fala e inserção de um outro:

Uma análise mais aprofundada revelaria que as formas mínimas do discurso interior são constituídas por monólogos *completos*, análogos a parágrafos, ou então por enunciações completas. Mas elas assemelham-se ainda mais às réplicas de um diálogo. Não é por acaso que os pensadores da Antiguidade já concebiam o discurso interior como um *diálogo interior* (BAKHTIN, 1992, p. 64).

Fica evidenciado, pela evocação de Bakhtin (1992), o quanto a fala é importante na realização da língua, apesar de não ser a única forma de materialização da oralidade, já que outros recursos de interação também podem se aglutinar a ela durante a enunciação, a exemplo de elementos não verbais como: gestos, expressões faciais, as entonações e outros elementos prosódicos; a escuta e as respostas do outro também possuem igual relevância.

Marcuschi (2010, p. 17) aponta “que o homem é por princípio inato um ser que fala e não um ser que escreve”, mas isto não significa estabelecer uma hierarquia da oralidade em relação à escrita, entretanto, pressupõe uma primazia, ainda que temporal.

Ao longo da minha docência, tenho observado a ênfase dada à modalidade escrita da língua, enquanto a oralidade ocupa lugar de desprestígio tanto no âmbito da escola quanto socialmente, restrita a encenações didáticas através de leituras feitas em voz alta ou discussão de textos, geralmente com foco na produção escrita. Por conseguinte, o desenvolvimento da oralidade nas diversas situações de interação social não costuma ser visto como função da escola – possivelmente por não considerar que a oralidade contemple outros contextos enunciativos que exigirão do interlocutor o domínio da expressão oral, ampliada também através do letramento escolar e da mediação docente.

A pretensa superioridade da escrita em relação à oralidade é uma das noções que se fortalecem tanto dentro das escolas quanto no meio acadêmico. Não seremos ingênuos em supor que esta situação se inverterá a curto prazo por conta de pesquisas intervencionistas e outros estudos que vem sendo desenvolvidos, nem tampouco gostaríamos que o quadro se invertesse; contudo, o que podemos fazer no âmbito da educação básica é desenvolver ações que coloquem as modalidades da língua em posições simétricas. De acordo com Marcuschi:

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura (1997, p. 39).

Assim, desenvolver essa pesquisa tomando a modalidade oral como principal fator de aprendizagem, a partir da interação com o outro, representou agenciar diferentes modos de interpretar situações que emergiram de necessidades reais dos jovens e adultos, considerando que a oralidade se constitui importante moeda de troca interacional dos sujeitos da minha EJA com o mundo do trabalho.

Sabemos que, por trás dessa prática de submissão da oralidade à escrita, repousa uma ideologia de dominação social. Acerca disso, Souza (2011) corrobora ao mostrar como as práticas de letramento baseadas na oralidade foram e ainda são marginalizadas, em favor do modelo europeu do letramento escrito, o que atinge particularmente as comunidades afrodescendentes, cuja cultura se apoia, em grande parte, na oralidade:

Para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela (p. 40).

Considerando a fala de Souza e o perfil dos sujeitos da minha EJA, posso assegurar que os letramentos na oralidade – desenvolvidos durante o processo de intervenção – apresentaram-se implicados e imbricados em práticas de leitura e escrita e emergiram do uso que os jovens e adultos faziam em suas práticas cotidianas de linguagem.

Nessa perspectiva, a oralidade – mais particularmente pensada em termos do desenvolvimento dos gêneros orais – encontra ressonância nos pressupostos bakhtinianos, por considerar que o ser humano, fora de suas interações sociais, não tem existência e, necessita estabelecer relações com o outro para reconhecer-se como sujeito sócio historicamente situado. Bakhtin (1992) confirma como essa interação verbal é pensada:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja (p. 127).

Baseadas nas proposições apresentadas e, considerando a oralidade elemento fundante que permitiu aos jovens e adultos se (re)conhecerem e interagirem em diferentes situações cotidianas de uso real e também escolar, não podemos conferir um lugar menor ao trabalho com

a oralidade, pois seu estudo “merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques”; é o que assegura (FÁVERO et al, 2000, p. 14).

Mas, atenção caros tripulantes! Nossa viagem está apenas começando. Confesso que, para continuar essa expedição é preciso saber mergulhar profundamente, e ter gosto pelo mergulho. Por isso, os equipamentos de navegação serão tão importantes; principalmente a bússola e a baliza que irão sulcar nossa exploração. Aqui, o guia de (re)conhecimento, apreensão e leituras da avistada terra (EJA) e de seus habitantes (alunos) será o método (auto)etnográfico. Certamente, tive muito o que escrever no meu diário de bordo...



Adinkra **DWENNIMMEN**: “Os chifres do carneiro”
Simboliza força com humildade. O forte precisa ser humilde.

4. DA ETNOGRAFIA À AUTOETNOGRAFIA: olhos de contemplação...

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro. (FARACO, Carlos, 2005, p. 43)²¹

Foi analisando as especificidades da minha EJA, suas características locais, a diversidade de sujeitos em sala de aula, as relações que a escola estabelece nesse espaço e, principalmente, o percurso formativo desses alunos no ensino fundamental, que pensei a metodologia da intervenção de forma mais acurada. Levei em consideração as exigências acadêmicas do PROFLETRAS, o método etnográfico, que tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural.

Para Andion e Serva (2006), a pesquisa etnográfica permite retratar as dimensões objetivas e subjetivas dos fenômenos analisados. O método estabelece relações que possibilitam compreender melhor a complexidade de determinados fenômenos sociais. Godoy (2006) complementa que a pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo.

Conforme Spradley (1979)²², etnografia descreve um sistema de significados culturais de um dado grupo, para entender um outro modo de vida, mas do ponto de vista do informante. O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que o mundo é, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Mais do que um estudo sobre as pessoas, etnografia significa "aprendendo com as pessoas".

Observei que muitos projetos de intervenção dentro do PROFLETRAS falavam de “uma pesquisa de cunho etnográfico”. Nós (eu e Analu) sempre nos interrogamos sobre como seria essa abordagem metodológica. Por este motivo, busquei entender os critérios para verificar se um estudo pode ser chamado de etnográfico; Firestone e Dowson (1981 apud Lüdke; Andre, 1986) expõem da seguinte maneira:

- O problema é redescoberto no campo, devendo o etnógrafo ser flexível, pois, ao mergulhar na situação, o problema inicial da pesquisa poderá ser revisto, modificado;

²¹ FARACO, Carlos Alberto. *Autor e Autoria*. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo, Contexto. 2005. p. 43.

²² Tradução livre feita pela professora-pesquisadora: “doing ethnography means learning from people” (SPRADLEY, 1980, p. 33).

- O trabalho de campo deve ser feito pelo pesquisador, porque a experiência direta com a situação em estudo permite um contato íntimo e pessoal com a realidade estudada;
- A pesquisa deve permitir uma longa imersão na realidade para entender as regras, costumes e convenções que governam a vida do grupo estudado;
- O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas;
- A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta, sendo que os principais são: observação participante e entrevista com informantes. Entretanto, além destes, outros métodos podem ser usados, como os levantamentos, as histórias de vida, a análise de documentos, testes psicológicos, fotografias e outros;
- O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados importantes para serem utilizados durante o desenvolvimento do projeto.

No dizer de Lüdke & André (1986), existem três etapas para a realização da pesquisa etnográfica: a fase de *exploração* em que são selecionados e definidos o(s) problema(s), o local do estudo e os contatos para entrar em campo; a *decisão*, que consiste em uma busca mais sistemática dos dados considerados mais importantes para compreensão e interpretação do fenômeno estudado: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes com o pesquisador, comportamento não-verbal, padrões de ação e não-ação, traços, registros de arquivos e documentos; e, a fase da *descoberta*, uma tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Todavia, deve haver uma interação contínua entre os dados observados e as suas possíveis explicações teóricas, compreensão e interpretação.

Acerca disso, pude observar, que a maioria de nós professoras-estudantes-pesquisadoras do PROFLETRAS mergulhadas na pesquisa, preenchemos todos as etapas e critérios anteriormente propostos; então, arrisco dizer que não fizemos um estudo de cunho etnográfico, mas, realizamos uma etnografia de fato.

Mesmo após tal constatação, quis ir além. Queria uma singularidade no método. Maior liberdade de criar no hibridismo do gênero memorial. Pretendi criar nos meus escritos um efeito de subjetividade, ou, segundo Possenti, (2016) "um indício de autoria"; construir uma abordagem que me possibilitasse: criar um diálogo, adotar um tom polifônico de que fala Bakhtin, costurar as partes do projeto em um todo, ouvir a voz dos meus alunos, conhecer suas práticas sociais, seus letramentos, querer, saberes, potencialidades. Quis, principalmente, transpor o discurso hegemônico da invisibilidade e do silenciamento – fortemente reproduzidos pelos estudantes da EJA – na/pela linguagem.

Essa “procura da poesia” metodológica veio também do fato, conforme já havia mencionado, de início não conhecer ainda os sujeitos da minha intervenção. Portanto, não poderia adotar uma postura autoritária de imputar-lhes um planejamento didático. Nesse sentido, meu projeto de qualificação necessitava de uma réplica enunciativa que até então não existia, de uma compreensão responsiva ativa – de que trata Bakhtin – que só foi construída durante a interação com os estudantes da turma escolhida para desenvolvimento intervencionista: através de uma (re)afirmação do que foi proposto e esperado e até mesmo pela refutação e/ou desconstrução daquilo que pretendi. Como as respostas, segundo ele, estão sempre na interlocução, no próprio processo enunciativo, no dialogismo que a intervenção pretendeu, defini minhas intenções metodológicas em diálogo com os sujeitos da minha EJA. Somente então pude desenhar os contornos de um projeto de letramento maior concretizado por meio de oficinas pedagógicas com foco na oralidade. Considerando tudo que foi aqui (ex)posto, optamos pela abordagem (auto)etnográfica.

Ellis; Bochner (2000, p. 739) nos explica que a (auto)etnografia, por sua vez, representa um gênero da etnografia que “aprofunda a pesquisa nas múltiplas lacunas da consciência do indivíduo relacionando-o com o meio em que está inserido através da experiência pessoal”²³. Assim, o pesquisador analisa os aspectos culturais e sociais ao seu redor, para, em seguida, realizar uma análise interna de si mesmo, tornando-se assim, vulnerável à resistência cultural e às interpretações. A análise é realizada no encontro entre passado, futuro, contexto interno e externo, entre a cultura e a pessoa. A formação da palavra já traz esta variação: auto (por si mesmo) – etno (etnia, questões culturais) – gráficos (registros). Ellis; Bochner (2000) acrescentam que a (auto)etnografia permite o envolvimento do pesquisador – como a narrativa de seus pensamentos e opiniões reflexivas – diante do estudo em que está inserido; possibilitando ao autor transpor para seu trabalho todas essas experiências emocionais.

A (auto)etnografia contextualiza a voz do sujeito e de seu grupo na experiência vivida. O olhar de cada envolvido gera forças para as vozes do coro, afirmam Ellis; Bochner, (2000), em seu compêndio sobre estudos reflexivos. Sugerem para um bom trabalho, começar com a história do grupo, explicar o envolvimento de cada um com o caso vivenciado, ou utilizar um conhecimento pessoal para auxiliar no processo da pesquisa. O envolvimento do (auto)etnógrafo com os outros participantes do grupo é preponderante; desta forma, a reflexão pessoal não se torna uma verdade única, mas a reflexão sobre os discursos pessoais analisados enquanto grupo. O pesquisador participa do processo como observador e observado. Tal

²³ Tradução livre feita pela professora-pesquisadora. Trecho original correspondente: “displays multiple layers of consciousness connecting the personal to the cultural” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739).

caracterização me aproximou ainda mais da (auto)etnografia, pelo seu caráter interacional e dialógico que potencializou os objetivos e desenvolvimento da intervenção.

Para Ellis e Bochner (2000), ninguém melhor para analisar e refletir sobre o estudo que o próprio envolvido; é usando a própria experiência vivida para historiar o grupo pela introspecção, que o fará impressionar. Conforme os autores, a introversão é extremamente difícil, por ser algo que a maioria das pessoas não consegue fazer bem. Então, há a vulnerabilidade de revelar-se, sem ser capaz de retomar o que foi escrito ou ter controle de como os leitores vão interpretá-lo. Acho bastante difícil e constrangedor sentir que sua própria vida está sendo criticada, assim como seu trabalho. Eles alertam que isso pode parecer humilhante; entretanto, através da (auto)etnografia, o sujeito pesquisador-pesquisado, compreende a si mesmo por meio do aprofundamento intrínseco e de seu ambiente vivido. Assim, quando compreender a si, compreenderá o meio e os outros envolvidos, em uma espécie alegórica de psicanálise global, local, íntima.

Também na (auto)etnografia a observação participante tem papel fundamental. Acerca dessa técnica, Godoy (2006) afirma ser de suma importância que o observador mantenha seus focos de interesse para orientarem claramente sua observação para a pesquisa. O conteúdo das observações é transcrito para um diário de registros, principal característica de um estudo etnográfico. Já Haguette (1987), afirma que este processo reflete a interação entre a teoria e métodos dirigidos pelo pesquisador na sua busca de conhecimento, tanto na perspectiva humana como da própria sociedade.

Alguns teóricos como (Tedlock, 1986²⁴; Crapanzano, 1991; Rabinow, 1992²⁵; Clifford, 1998) inclusive sugerem a possibilidade de renomear a observação participante para um “encontro etnográfico”. Os autores defendem uma relação dialógica entre o pesquisador e seus interlocutores. Desta forma, a construção da teia etnográfica dá-se para além da “voz do outro”, mas pela compreensão e análise reflexiva própria do pesquisador através do “olhar do outro”. Isso significa a aceitação da interferência reflexiva e subjetiva do pesquisador.

A principal técnica na pesquisa (auto)etnográfica é o diário de campo – também característico da pesquisa etnográfica – composto de fatos registrados e reflexões do pesquisador. Trata-se de um instrumento fundamental no qual devem constar peculiaridades, pensamentos, impressões pessoais sobre os envolvidos, o ambiente; a subjetividade do contexto

²⁴ Tradução livre feita pela professora-pesquisadora.

²⁵ Id., acima. Ver Rabinow (1992), para maior detalhamento sobre o tratamento que dispensou aos colegas brasileiros após visita ao país.

através da percepção do pesquisador, a interpretação dos significados dos eventos passados e presentes (ANDION; SERVA, 2006).

Como método qualitativo, a (auto)etnografia foi adotada neste estudo por ser um multimétodo (ELLIS; BOCHNER, 2000), e com isso pude lançar mão de diversas fontes de informação combinadas de diferentes formas, além das cinco chaves ou categorias para sua construção: visibilidade para o “si”; forte reflexividade; engajamento; vulnerabilidade; rejeição de conclusões.

Dentro da observação participante que foi realizada no período de abril a novembro de 2017, puderam ser utilizados os seguintes instrumentos complementares: diários de bordo, questionário²⁶, oficinas pedagógicas, *rodas de conversa*, entrevistas, impressões de aulas, caderno de anotações, resumos, relatos pessoais orais e escritos, escuta, observação, registros em diário de bordo, aulas de campo, diálogos formais/informais, “desabafos” gravados e autobiografias; procurando aceitar e agregar a multiplicidade de pensamentos e a subjetividade nos discursos dos sujeitos da EJA. Diante disso, o diálogo se constituiu em uma técnica significativa de pesquisa à medida em que busquei compreender as circunstâncias e os condicionantes da cultura e trajetória discente. E, ainda melhor, durante o estudo tomei antropofagicamente as ideias trazidas por Urpi Montoya Uriarte²⁷, quando afirma:

A rigor, fazer etnografia não consiste apenas em “ir a campo”, ou “ceder a palavra aos nativos” ou ter um “espírito etnográfico”. Fazer etnografia supõe uma vocação de desenraizamento, uma formação para ver o mundo de maneira descentrada, uma preparação teórica para entender o “campo” que queremos pesquisar, um “se jogar de cabeça” no mundo que pretendemos desvendar, um tempo prolongado dialogando com as pessoas que pretendemos entender, um “levar a sério” a sua palavra, um encontrar uma ordem nas coisas e, depois, um colocar as coisas em ordem mediante uma escrita realista, polifônica e inter-subjetiva (2012, p. 14).

Julgo que a (auto)etnografia se constituiu em importante instrumento metodológico e de formação, à medida que se caracterizou por autorreflexões sobre minha prática pedagógica e pelos sentimentos da professora-estudante-pesquisadora e também sujeito da intervenção diante das especificidades do ensino aprendizagem no contexto da EJA. Utilizada também para criticar discursos dominantes e hegemônicos, pautados no poder da colonização; além de ter sido um mecanismo eficaz para ouvir a voz desses grupos que estão nas margens e para valorizar os

²⁶ Encontra-se anexo um questionário diagnóstico que foi aplicado, inicialmente, para conhecer um pouco da realidade em que viviam e as práticas de leitura que desenvolviam os estudantes da EJA, nos diferentes âmbitos de suas vidas.

²⁷ URIARTE, Urpi Montoya. *O que é fazer etnografia para os antropólogos*. Artigo preparado por ocasião da participação da Antropóloga, professora adjunta do Departamento de Antropologia da Universidade Federal da Bahia na disciplina “Apreensão da cidade contemporânea”, ministrada pela Profª. Paola Jacques no PPGAU/UFBA, em abril de 2012.

saberes e as experiências vividas pelos membros desses coletivos. Para além disso, o texto (auto)etnográfico me permitiu abrir a perspectiva do engajamento e reflexividade, a fim de que eu, como autora viva, interagisse e escrevesse sobre minha experiência de vida, de maneira particular e apaixonada. Ellis & Bochner (2000) dizem que na (auto)etnografia a relação do pesquisador com o objeto de pesquisa transmuta-se de um observador passivo para um intérprete que expõe uma face mais humana e vulnerável do “self”.

Enfim, para atingir os objetivos, este estudo foi desenvolvido segundo os parâmetros da pesquisa-ação qualitativa (auto)etnográfica, crítico-colaborativa, por “permitir a reflexão e mudanças por parte do pesquisador na sua própria ação” (PIMENTA, 2005, p. 523). Uma vez que, busquei caminhos que me oportunizasse viver situações concretas nas quais pudesse agir, refletir e agir (FREIRE, 1980); objetivando promover mudanças no ambiente pesquisado (BORTONIRICARDO, 2008).

4.1. TOMANDO A PESQUISA-AÇÃO COMO MERGULHO

*Navego-me eu—mulher e não temo,
sei da falsa maciez das águas
e quando o receio
me busca, não temo o medo,
sei que posso me deslizar
nas pedras e me sair ilesa,
com o corpo marcado pelo olor
da lama. (EVARISTO, Conceição, 2008)*

Foi esse corpo marcado que navegou na pesquisa-ação (investigação-ação) que, segundo Coutinho et al. (2009) pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico, ou em espiral, que se alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita através da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

Para tanto, existem atualmente diferentes perspectivas, dependendo sempre da problemática a estudar, sendo que “o essencial na pesquisa-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a introdução de alterações nessa mesma prática” (2009; p. 360). Nessa perspectiva, diz Thiollent (1985 p. 16), “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”.

Tomei aqui a pesquisa-ação como educacional, para que se configurasse como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da práxis, conforme aponta Maria Amélia Franco (2000).

Baseando-se também nos pressupostos teóricos de Maria Amélia Franco (2005), concebemos esta pesquisa-ação como crítica, por considerar a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação: a voz dos sujeitos da minha EJA fez parte da tessitura da metodologia da investigação.

Em nosso caso, a metodologia não foi constituída por meio das etapas de um método, mas se organizou pelas situações relevantes que emergiram do processo. A julgar pela qualificação avessada, sem projeto para qualificar, mas com uma metodologia cartográfica e ousada que arriscava estar à espera e forjando situações para que a ação emergisse. Despontando deste seguimento o enfoque no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, já que os sujeitos envolvidos puderam tomar consciência das transformações que foram acontecendo em si mesmos e no processo. E, mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passaram a ter oportunidade de se libertar de mitos, discursos introjetados, (re)orientar suas ações à mudança e (re)dimensionar suas auto concepções de sujeitos sócio historicamente situados. Partindo daí o caráter emancipatório da pesquisa-ação crítica.

Já a condição para ser pesquisa-ação crítica, segundo Franco (2005) é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o inexplorado, encoberto, que sustentam as práticas; sendo as mudanças negociadas no coletivo. Nessa direção, a pesquisa-ação-crítica, tornou-se também colaborativa.

Porém, o grande questionamento que emergiu ao longo da pesquisa-ação-crítico-colaborativa foi a da necessária interpenetração de papéis: como passar de pesquisadora a professora e sujeito da pesquisa, continuando a ser prioritariamente pesquisadora; ou como passar de professora e sujeito de pesquisa a pesquisadora de meu próprio fazer pedagógico, mantendo-me prioritariamente no papel de professora? E, ainda assimilando as ideias deslocadas por Franco (2005), percebi que surgiu outro contraste, quase identitário: como pesquisadora estive envolvida e voltada para a pesquisa e seus resultados; como professora e sujeito, estive, preferencialmente, tomada pela ação, aguardando repercussões na prática educativa. Assim, o mediar, conjugar, articular, conciliar essas diferenças ancoradas no mais profundo fazer, inerente a cada função, produziram ambiguidades e geraram insegurança durante o processo.

Percebi, contudo, que as contribuições desta pesquisa-ação educacional estão na imersão consciente como professora em minha prática pedagógica, a partir de uma análise reflexiva intencional, cujas problematizações e desdobramentos foram orientados na/pela prática e produção de conhecimentos com os jovens e adultos da minha EJA.

Franco (2005), assegura que a pesquisa-ação, para bem se realizar, necessita contar com um longo tempo para sua realização plena. Deve prescindir de aligeiramento, superficialidade, demarcação temporal. Além disso, a imprevisibilidade é elemento fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerei essa imprevisibilidade para disponibilizar-me às (re)construções em processo, (re)tomadas, (re)fações, (re)visões feitas coletivamente, através de acordos consensuais, amplamente negociados. A autora salienta que a pressa é algo que não funciona na pesquisa-ação e, fazendo-se presente, pode levar a atropelamentos na relação com os sujeitos envolvidos, voltando-se para o produto em detrimento do processo; podendo descaracterizá-la. E falar em processo de pesquisa-ação é dizer que ele deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos.

Segundo Ghedin (2002, p. 141), “o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento”. Ele explicita que, ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente o objeto que se torna conhecido, mas o próprio sujeito. Assim, julgo ter sido importante que, durante a intervenção tenha havido tempo e espaço para que cada sujeito fosse se apropriando das mudanças que se realizaram em suas (re)significações de mundo e consequente reposicionamento de suas identidades; sobretudo em suas perspectivas como sujeitos de direito.

Posso assinalar que esta pesquisa-ação requereu mais do que uma inserção da pesquisadora no meio pesquisado, porém, uma participação direta e efetiva com a população pesquisada, que também não figuraram meros “pesquisandos”, mas sujeitos da/na ação. Nos papéis de pesquisadora e professora busquei desconstruir um discurso inicial dos sujeitos sobre ler e escrever para ser alguém na vida e, dedicar-me à transformar a realidade da EJA do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA; através de novas concepções de sujeito e interação e da (re)significação das representações sociais em torno da relação entre docente e discentes; perseguindo os princípios freireanos da autonomia, conscientização crítica e humanização e, de uma pedagogia decolonial.

Penso que as motivações preponderantes para a realização desta pesquisa-ação, para além de desconstruir aquela fala inicial silenciadora, tenham sido o desvelamento das engrenagens sociais de exploração e opressão das consciências dos sujeitos e, a possibilidade de despertar esses corpos para a luta pela transformação através da linguagem.

Devo assinalar também que o Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia inovou ao direcionar esta pesquisa-ação para à etnografia e produção final de um memorial formativo. Confesso que essa expedição não aconteceu de maneira simples; contudo, através dessas metalinguagens epistêmicas foi se delineando o corpus dessas memórias alteritárias da nossa formação, completamente entrecruzadas nesse devir identitário.

Nesse sentido, penso que a atitude colaborativa, desapressada, tácita, "mansa na escuta e forte na tomada de decisões" (ELLIOT; 1998, p. 138), tenha sido um caminho importante percorrido durante essa navegação; somado a isso, estão o diálogo, a negociação e colaboração permanentes entre mim e minha orientadora para tornar possível uma dialogia entre os vários papéis assumidos por mim durante esse processo que, apenas assim, pode ser caracterizado como pesquisa-ação-crítico-colaborativa de natureza (auto)etnográfica.

4.2. OFICINAS PEDAGÓGICAS: uma metodologia possível

*Não sou eu quem me navega
Quem me navega é o mar [...]
É ele quem me carrega
Como nem fosse levar [...]
E quanto mais remo mais rezo
Pra nunca mais se acabar
Essa viagem que faz
O mar em torno do mar
Meu velho um dia falou
Com seu jeito de avisar:
- Olha, o mar não tem cabelos
Que a gente possa agarrar.*

(VIOLA, Paulinho da, 1996)²⁸

Começar uma viagem exploratória sem a segurança de uma carta de navegação com o passo-a-passo necessário para enfrentar as tormentas e também as belezas, o caminho, é muito desafiador. Mas, foi uma escolha. Escolhi não escolher; optei, enquanto fazia os planos da expedição, por não hierarquizar um projeto, impor uma sequência pronta; descolonizar sem camisa de força. A despeito disso, tentei horizontalizar através da observação, da escuta, na interação, intentando uma dialogia. O conceito de projeto *não aprovável*, contudo, se fazia ecoar de modo intermitente. Tive então certeza de quão difícil é ouvir a voz do outro, respeitar

²⁸ VIOLA, Paulinho da; CARVALHO, Hermínio Bello de. *Timoneiro*. In: CD *Bebadosamba*. [São Paulo?]: Sony & BMG, 1996. Disponível em: <https://www.lettras.com.br/paulinho-da-viola/timoneiro>

seus quereres, sua diversidade. Porém, dispor da cumplicidade de minha Orientadora fez toda a diferença: deu-me forças para continuar acreditando.

Estávamos ali numa encruzilhada marítima, atentamente escrutinando para decidir o caminho que seguiríamos para chegar ao destino. Algumas decisões que pareciam ter sido tomadas por mero capricho – ou por uma epistemologia pessoal adquirida pela experiência de vida e de trabalho e através do compromisso profissional – necessitaram de um estudo maior para fundamentar a resistência. Falo especificamente da sequência didática – SD, proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Desde o princípio, a ideia de a transposição didática acontecer por meio de SD não me seduzia, por conhecer a Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades. Porém, foi necessário estudar mais profundamente, tanto as SD quanto os Projetos de Letramento e escolher quais mapas seriam utilizados para atravessar os mares.

Os Projetos de Letramento são capazes de promover um ensino que venha considerar os interesses dos alunos (em relação à sociedade ou a aspectos de sua própria aprendizagem). Com esse objetivo, os PL podem trazer uma aproximação de diferentes áreas de conhecimento, além de “transformar objetos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler para compreender e aprender aquilo que foi relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto” (TINOCO, 2008, p. 162). Sendo necessário: aulas centradas nos alunos; desenvolvimento de tarefas; resolução de problemas; interação entre agentes; o aluno como sujeito do conhecimento; a leitura e escrita como prática social; atividades contextualizadas; desterritorialização dos lugares de aprendizagem; tempo escolar; distribuição de tarefas; inserção em uma rede de comunicação; instrumentos e materiais simbólicos. Quero com tal explanação demonstrar como foi árduo o processo de escolha da metodologia mais eficaz para aplicação do projeto.

Já a Prática de Letramento – utilizada como estratégia que integra também um Projeto de Letramento – ocorre após ser definido um tema gerador para as atividades. No papel de professora, precisava construir um projeto didático (pensando em como desenvolver e organizar os conteúdos e atividades, planejar o uso e distribuição do tempo e as ferramentas a serem utilizadas) que fosse relevante para a vida dos estudantes. E, somente após definir esses aspectos, poderia ser “construída” e trabalhada a Sequência Didática que melhor atendesse as necessidades da turma. Nascimento e Zironi (2009) afirmam que todos esses movimentos, obviamente, devem ser avaliados pelo professor no seu planejamento a fim de trazer o resultado pretendido para sua classe, cujos aspectos são: tema gerador; projeto de letramento/projeto didático; Modelo Didático de Gênero; SD; avaliação do processo. Observei que muito daquilo

que ambicionava, a PTL tinha, entretanto, a determinação linear espaço-temporal desta proposta não encontrava lugar de ressonância na minha EJA.

A Sequência Didática, por conseguinte, se dá a partir da apresentação de um problema de comunicação bem definido (com indicações sobre o gênero discursivo, sua produção e circulação). Solicitaria aos alunos uma produção inicial (oral ou escrita), com o intuito de verificar os conhecimentos prévios e pensar no que precisava ser ensinado para aquela turma a respeito do gênero escolhido. Elaboraria, desta forma, os módulos: conjunto de atividades propostas para suprir as dificuldades encontradas na primeira produção e chegar, assim, a uma boa produção final. Nesta última etapa, haveria uma dupla possibilidade: aos alunos, colocarem em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo do trabalho com a SD e, ao professor, a oportunidade de realizar uma avaliação somativa (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Os autores definem como etapas de uma SD: apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final.

Após analisar profundamente tais estratégias, imprescindível foi tomar as ideias deslocadas por Vóvio; Souza, (2005) quando afirmam que as práticas de leitura e escrita são determinadas por configurações ímpares, vinculadas às histórias de vida, às práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, limitadas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam, bem como ao contexto sócio histórico em que estão enquadradas. De modo análogo, “a questão relevante é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual é a atividade que o moverá, para, somente então, definir quais são os gêneros que serão abordados para o grupo poder agir nas situações sociais criadas em função da consecução das atividades”, é o que diz Kleiman (2008, p. 507).

Dentro dessa concepção de língua como prática social, Bakhtin (2006) traz o conceito de gênero discursivo, que se constitui pelo sistema da língua, mas também pelo enunciado que é individual e está relacionado com aspectos histórico-sociais. Dessa forma, o enunciado carrega consigo marcas das identidades dos sujeitos e sentidos construídos historicamente.

Impossível também foi não ouvir a voz de Arroyo (2017) sobre os coletivos populares que estão na EJA não serem considerados como sujeitos, mas pacientes da história. Ou, segundo ele, como alguém que deveria conhecer a sua história, mas que tem esse direito negado, até mesmo no espaço escolar. Pela falta de um currículo e/ou projetos que tragam nossa história popular para o ensino aprendizagem e possibilite aos jovens e adultos se entenderem, conhecerem a si mesmos e saberem sua história.

Tomando isso e, analisando as especificidades da minha EJA – cuja itinerância é a única homogeneização prevista – percebemos que o modelo mais apropriado de aplicação da intervenção seriam Oficinas.

Podemos entender que uma oficina pedagógica

se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU; LOPES, 2009, p. 96).

Conforme a descrição dos autores, entendemos que as oficinas pedagógicas viabilizam a construção de conhecimento na EJA, pela possibilidade de suas etapas se entrelaçarem e se complementarem sem a rigidez da sequenciação temporal que as outras propostas encerram. E estando no mar, as oficinas foram como ondas contínuas e descontínuas, para evitar o desconhecimento total sobre o que foi desenvolvido para quem não estava presente e a repetição para aqueles que participaram de todas; buscando manter um elo entre elas através da mobilização, construção e a síntese do conhecimento apreendido, eis o que intentamos.

O objetivo era construir uma arquitetura de aula que contemplasse: os alunos que vinham todos os dias, aquele que não podia vir todos os dias, os que chegavam atrasados, os que iam embora mais cedo e, aqueles que estavam presentes, mas saíam constantemente da sala e não participavam ativamente das oficinas temáticas desenvolvidas. Para que os estudantes pudessem vivenciar momentos de significação e práxis, visto que ao final das atividades os educandos materializavam suas percepções (construções ou vivências) oralmente, ou por escrito – em diários de bordo.

Sobre a importância de conhecer bem os estudantes da EJA para tentar encontrar a forma mais adequada para gerir os conhecimentos, saberes, competências, a partir de uma situação de permanente vulnerabilidade, Arroyo (2007) me apoia aqui ao dizer que

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais, do que pensar em um currículo para coletivos. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres do campo, memória dos atingidos pelas barragens. Essas são as grandes questões que eles colocam. Mas quando eles chegam na escola, ninguém

lembra que é atingido pela barragem, que é quilombola, que é do campo, que é do MST, não importa. É simplesmente alguém que está no estágio A, no estágio B, no primeiro segmento, no segundo segmento (p. 11).

Dito isso, espero que você (que me lê) compreenda por que acredito que tais escolhas possibilitem significativas experiências de ensino, aprendizado e pesquisa, visto que oficinas pedagógicas são exemplos de atividades que proporcionam aprendizagens oriundas da interação entre teoria e prática. Desse modo, podemos, então, dizer que uma oficina representa uma atividade prática em que se trabalha com resolução de problemas que levam em consideração os conhecimentos teóricos e práticos dos alunos (MARCONDES, 2008).

O eixo de formulação de qualquer oficina deve ser o diálogo – um elemento caracterizador de qualquer relação pedagógica. Essa relação dialógica (no sentido freireano e bakhtiniano) precisa estar aberta a transformações e criações – promove um processo interativo de elaboração de conhecimento. Supõe, portanto, a participação ativa do estudante e professora no processo ensino aprendizagem, como também na produção criativa e interativa do conhecimento.

Assim, percebi nas oficinas pedagógicas, estratégias de ensino que possibilitaram conduzir aos conceitos bakhtinianos de “dialogia” e “responsividade ativa” dos sujeitos participantes; possibilitando um momento em que diferentes temáticas, espaços, tempos, vivências e metodologias fossem aglutinados para o desenvolvimento do ensino aprendizagem da língua materna.

Por serem situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o desenvolvimento de oficinas pedagógicas se revelou essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe uma diversidade de sujeitos oriundos dos meios populares, cuja cultura e letramentos necessitam de valorização, também, para que sejam desenvolvidas as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Para tanto, é necessário ressaltar que, para Moita e Andrade (2006), as oficinas são capazes de promover a articulação entre diferentes níveis de ensino e de saberes. Sendo assim, essa atividade serviu como meio de formação de jovens e adultos – com diferentes histórias de vida, faixas etárias, escolarização, tempo de permanência no espaço escolar – e como base para a construção criativa e coletiva do conhecimento de todos os envolvidos.

Pressupondo que a oficina deva ser uma atividade com um objetivo bem definido, embora possua como característica um planejamento mutável, foi estabelecido um quadro de acompanhamento das atividades realizadas, com frequência e participação, além dos diários de

bordo – cadernos de acompanhamento das aulas. Devo ressaltar que, as oficinas pedagógicas possuem como foco uma ação consciente, ou seja, sua principal ferramenta é a atividade prática (PAVIANI; FONTANA; 2009), por isso, constitui-se em excelente procedimento para desenvolver de uma pesquisa-ação (auto)etnográfica, de observação participante.

Para além disso, essas atividades didáticas proporcionaram a construção do conhecimento por meio da relação ação-reflexão-ação, fazendo o aluno vivenciar experiências mais concretas e significativas baseadas no sentir, pensar e agir. De fato, uma oficina pedagógica pode propiciar no estudante momentos de reflexão sobre uma situação cotidiana e, por conseguinte, uma aprendizagem mais significativa acerca do uso da linguagem – o letramento como prática social.

Dessa forma, as oficinas são mecanismos pedagógicos que dinamizaram o processo de ensino aprendizagem e estimularam o engajamento fértil de grande parte dos integrantes. Além disso, serviram de meio para a construção criativa e coletiva do conhecimento. Constituem-se dispositivos que favoreceram a interação de estudantes e professora na articulação entre diferentes saberes, por não se restringir unicamente a recurso pedagógico, mas, um espaço que comportou a possibilidade de transformação.



Adinkra **AKOFENA**
Símbolo de coragem, valor e heroísmo.

5. DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO: a grande exploração marítima

São vozes de amor, vozes de protesto do que há na realidade que me espanta, que indigna meu coração. (LUCINDA, Elisa, 2016)²⁹

A grande exploração se aproxima, vamos agora acompanhar um outro mar se desnudando sobre os nossos olhos. Antes mesmo de iniciarmos essa seção, gostaria de avisar a você que, para otimizar a leitura, dividiremos a descrição e análise das oficinas em etapas, de acordo com o encaminhamento pedagógico dado a cada uma delas e as respostas e/ou questionamentos que íamos tendo durante a realização. Embora possa parecer desnecessária a descrição de todas as oficinas desenvolvidas, ao fazê-la, quis evidenciar aqui o movimento de continuidade, o encadeamento e o entrecruzamento de sentidos que, juntas, produziram; valendo ressaltar que elas se organizaram pelas situações relevantes que emergiram no/do processo.

5.1. SOBRE NOS LANÇARMOS AO MAR – o desenvolvimento da intervenção

Contemplamos o mar sob múltiplos olhares e diante de nós ele se apresenta de muitas marés: pode estar calmo com poucas ondas, acariciando a areia, ou revoltado, com grandes ondas que quebram nas rochas e parece arrastar e tragar a areia num movimento quase antropofágico.

Quando uma navegadora experiente entra no mar com um barco, construído artesanalmente por muitas mãos, primeiro pede licença e proteção às divindades que a crença de cada um sugira, depois o observa por algum tempo para compreender como estão as suas correntes, qual a direção do vento, o movimento das marés e, calcular quais os riscos que pode enfrentar. Afinal, o mar precisa ser respeitado.

Conduzir um barco mar adentro requer experiência e capacidade de tomar decisões diante de possíveis mudanças. Como capitã, não devo ser inocente perante a imensidão do mar, mas ao mesmo tempo, não posso ser arrogante em pensar que me basto como navegadora.

Ao capitanear essa grande nau sei que diante de um mar revoltado em uma tempestade, só há uma forma de sobreviver: é colocar a embarcação direcionada para a onda e enfrentá-la insistentemente, sempre aprumando o barco em sua direção. É preciso desbravá-lo, mas respeitando seus limites e a resistência dos tripulantes.

²⁹ LUCINDA, Elisa. *Vozes Guardadas*. São Paulo: Record, 2016.

Tentar fugir da onda é inútil! Se assim o fizer, ela engolirá o barco. Caso tente colocá-lo de lado, as fortes ondas o entornarão; sendo inútil me jogar ao mar com os marujos, pois o máximo que conseguirei é mergulhar onda a onda, sem avançar e, com grande risco de morrer afogada ou de frio; do mesmo modo, se nada fizer, serei derrotada, naufragaremos.

Porém, ao enfrentar as ondas juntos, ultrapassamo-nas; e, mesmo que tenha entrado um pouco de água no barco, terá sido melhor nos molharmos e alcançar o nosso objetivo do que falhar por medo de enfrentar o desafio e, afundar nossos desejos e perspectivas de alcançar a terra firme.

Uso essa analogia do mar para falar do desenvolvimento da pesquisa através da aplicação do projeto de intervenção. Conjuguar os papéis de professora e pesquisadora foi muito difícil, pois em muitos momentos não pude assumir as duas facetas ao mesmo tempo. Ou organizava a tripulação para que a oficina pudesse se materializar e fazer o barco seguir, ou observava o que acontecia deixando a nau à deriva. Acompanhar em tempo real essas ações foi muitas vezes desafiador. Necessitavam de percepções muito acuradas e, por serem sutis, de cuidado, cautela, leveza e foco. Senti que precisava de distanciamento, de um tempo decorrido para acomodar o que havia assimilado e analisar os eventos que aconteceram ao longo do processo de intervenção, sob pena de fazer uma leitura aligeirada e refratária dos dados da pesquisa.

Esse tempo decorrido e afastamento, do corpo mesmo, foi imprescindível para enxergar para além do visto, apreendido e anotado em meu diário de campo. Essa exotopia se dá quando, no mar, esse meu olhar tentou enxergar e encontrar as respostas para descortiná-las e depois, posicionar-me diante delas a partir das diferentes posições enunciativas que assumi. Trata-se então da diferença entre os olhares e pontos de vista. Para entender melhor como essa exotopia acontece, vejamos como Bakhtin fala sobre isso:

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (2006, p. 11).

Eis, pois, um possível modo como a minha identidade e, conseqüente alteridade se constituiu ao longo da aplicação do projeto. Isso implica dizer que novos sentidos foram produzidos a partir de minha visão de mundo, por meio da imersão na ambiência do outro, no campo de visão desse outro, que me constituiu. A grande questão colocada é a da necessária interpenetração de papéis: era a professora, pesquisadora e sujeito da pesquisa, afinal concebi

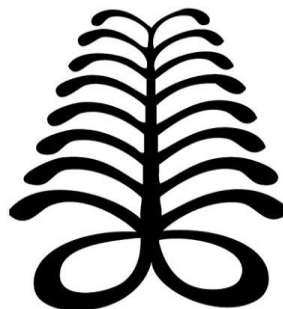
minha prática docente sob a horizontalidade freireana e a dialogia bakhtiniana e para além disso, estava imersa em uma metalinguagem (auto)etnográfica.

Mergulhei, me joguei de cabeça, tomei muito *caldo*, bebi muita água, pensei encontrar tesouros escondidos nas profundezas desse mar – até encontrei preciosidades, mas as expectativas exageradas em torno dos resultados da intervenção fizeram com que a frustração embarcasse muitas vezes durante a expedição – pensei em pular do barco, tive medo de naufragar. Fundamental foi manter-me próxima à embarcação e conversar com navegadores mais experientes para, no mergulho, afundar e depois emergir.

Manter o barco na crista da onda é para navegadores fortes e obstinados, pois as tormentas são muitas; mas, a beleza da expedição, o desejo da conquista, a interação com a tripulação, a crença em ancorar num porto seguro, encontrar o caminho para as nossas incertezas e, ouvintes para as nossas narrativas de bordo, é o que fez manter a nau firme mar adentro.

Ademais, o fato de ser uma entusiasta desse mergulho científico, imersa na vastidão desse oceano que é a educação pública, levo no peito as trajetórias dos tripulantes da EJA personificadas em seus desabafos autobiográficos, para continuar lutando contra as correntes e “reexistir”.

E estando no mar: escolhi meu rumo e segui. Desafios, tempestades e grandes ondas surgiram, mas, segui em frente esperando a calmaria chegar para avançar. E agora, mais tarimbada, em novas águas continuarei navegando.



Adinkra AYA: simboliza resistência e perseverança.

Uma pessoa que usa este símbolo indica que ele sofreu muitas adversidades e superou muitas dificuldades.

5.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS: seguindo o mapa do tesouro

Atenção! Para não criar expectativas e despertar ansiedades e, pensando no que vem a seguir, convém avisar a quem está de posse do binóculo, sem saber bem para onde olhar, qual é o ângulo mais adequado para observar as imagens desta jornada.

Para narrar o nosso itinerário de viagem, continuarei utilizando aqui a metáfora marinha, como sendo uma expedição (processo de intervenção) dentro de outra maior (memorial de formação) como um entrecruzamento de correntes que ora se encontram e se dissipam através das análises, dos pontos de vista e da evocação das subjetividades que inundaram nossos corpos/mentes ao longo desse percurso formativo.

Pensei nas oficinas como um programa de construção da aprendizagem em grupo, onde os participantes poderiam discutir e colaborar mutuamente, com o acompanhamento da professora. Organizaremos, portanto, essas oficinas em oito etapas, de acordo com o encaminhamento pedagógico dado; desde a seleção dos materiais para construção do barco, passando pelos desafios enfrentados na navegação até o atracamento no porto. Obedecendo sempre ao fluxo das correntes e ao movimento das marés.

As oficinas iniciais foram uma espécie de estaleiro para construir artesanalmente o nosso barco de navegação. Então, a seleção da madeira e de outros materiais necessários à construção do barco foram a tônica principal para o momento. Numa dinâmica semanal de dois encontros de interlocução entre estudantes e professora no estaleiro, foram discutidos os contextos dos sujeitos, seus desejos e desafios. Ao longo das aulas eram definidas estratégias e linhas de ação para serem implantadas durante as oficinas.

Nos encontros seguintes, as oficinas foram sendo sintetizadas e avaliadas pelos alunos oralmente ou, por escrito, em seus diários de bordo; e para cada outro olhar, novos objetivos iam sendo traçados. Como educadora, procurei atender, de certa forma, as expectativas dos estudantes, mesmo que de maneira abrangente, com o intuito de mantê-los na escola, na sala de aula. Por isso, fiquei atenta a questões muito específicas das subjetividades dos sujeitos para ajudar na construção de uma embarcação que pudesse ser lançada ao mar. O trabalho através de oficinas nessa turma teve vantagens importantes: permitiu a interação, a troca de experiências e a criação de vínculos de afetividade entre os participantes.

Tentando criar uma estratégia para facilitar o acesso às aventuras durante a expedição, convido você a fazer uma espécie de caça ao tesouro. Então, observe bem as dicas que daremos a seguir:

1. Leia ligeiramente a primeira etapa para conhecer os tripulantes.
2. Na segunda etapa acontece o processo de construção da embarcação: escolha de materiais necessários; todos ainda estão no estaleiro.
3. A montagem da base de sustentação do barco e a preparação antes do embarque acontecem nessa terceira etapa.

4. Início da navegação: quarta etapa. Fase importante. Aqui já ocorre uma mudança de direção nas correntes que guiarão o trajeto. Fique de olho! Encontre as pistas, sobretudo, nas páginas 114 e 115.
5. Nesta quinta etapa, resolvemos explorar o mar durante a expedição e saímos do barco para conhecer a riqueza do além-mar.
6. Atenção marujos! O tesouro pode ser encontrado nesta sexta etapa. Portanto, muita atenção!
Mas, tome cuidado! Após descobrir o local onde está o tesouro, há uma deriva.... Uma parada estratégica se fará importante para rever os planos de navegação; logo, se preciso for, lance mão de seu equipamento de mergulho.
7. Sentindo o cansaço chegar? Não desanime. Essa sétima etapa trará uma novidade! Talvez instigue sua curiosidade e estimule a procura pelo local exato onde o baú do tesouro está localizado.
8. Medo de piratas? Foi muito difícil localizar o tesouro? Nesta oitava etapa, após termos identificado o baú do tesouro, vamos resgatá-lo. Para tanto, necessitamos sair novamente do barco. Fique alerta, pois as ações que compõem este ciclo serão imprescindíveis para compreender tudo que aconteceu durante esta aventura. Principalmente aquelas que estão nas páginas 132, 135 e 136.

- Parabéns! Se chegou nessa fase do jogo é porque encontrou o tesouro. Agora, é olhar atentamente as preciosidades...

- Atenção, navegantes! Terra à vista! Mas, muita calma.... Já estamos perto do desembarque.

- Após contemplar a riqueza e desejar pisar logo em terra firme, é hora de juntar tudo para deixar a embarcação. Ufa! Lançar âncora! Atracamos no porto. Posso ouvir burburinhos de alívio: enfim, chegamos! Exaustos, porém ricos!

Agora que já tem o mapa, mais fácil será escolher os caminhos que levam ao tesouro, encurtando-os, ou, passando ligeiramente por aqueles que ficam um pouco mais distantes do seu objetivo. Mas, posso assegurar que, a despeito do tesouro, há riqueza em todas as etapas. Difícil mesmo é percorrer todas elas sem fazer uma oração ao Tempo...



Adinkra **AKOMA**: “o coração”.
Símbolo de paciência e tolerância.

5.2.1. Primeira etapa de oficinas: buscando madeira boa e avaliando o custo da embarcação

Esta primeira etapa é constituída das três oficinas iniciais que funcionaram como uma espécie de diagnóstico preliminar. Foi uma sondagem em busca de madeira boa para construção de nosso barco. Uma embarcação de madeira, feita por muitas mãos.

Oficina 1: sondagem – em busca de madeira boa

Lua cheia. Véspera de feriadão da Páscoa com emenda de cinco dias. Como sempre acontece no Centro Estadual de Educação Magalhães Netto, há um esvaziamento de alunos quando ocorre um feriado ou paralisação durante a semana. O fato intensificador da ausência dos alunos foi o deslocamento de muitos deles para o interior da Bahia, a fim de celebrar a Páscoa/Semana Santa com seus familiares.

A turma 04 de um total de 23 frequentes contou com 07 de seus protagonistas na oficina inicial. Ao entrar, já os encontrei em ebulição, expressando um desejo, quase coletivo, de ir embora - compreensível, já que nossa aula naquele dia era nos últimos horários.

Pedi-lhes calma; disse-lhes que nosso encontro seria muito leve, ao ponto de eles não perceberem o passar das horas (às vezes precisamos fazer algumas promessas arriscadas para diminuir a ansiedade de nossos interlocutores). Combinamos que sairíamos um pouco mais cedo do que habitual, se nos concentrássemos no que estávamos por fazer e esquecêssemos um pouco a preocupação com o tempo. Acertado isso, prosseguimos.

Propus a leitura de um poema chamado *Partilha* de Olívia Cardoso. O objetivo da escolha textual foi promover o acolhimento em um período tão significativo para muitos deles, além de construir e/ou fortalecer o vínculo de afetividade entre nós e, a identidade de grupo.

Após uma leitura individual sobre partilha, a aluna Tânia se ofereceu para fazer a leitura em voz alta. Seguimos compartilhando a compreensão textual e depois uma pós-leitura em que cada estudante escolhia versos ou passagens do poema que julgaram mais significativos, que lhes diziam mais, justificando a opção pela sua vivência. Aconteceu uma interação muito boa, a despeito do exercício da linguagem oral almejado para aquele momento. Houve partes do texto em que ocorreram coincidências na escolha, por motivos diferentes e, às vezes, pela mesma razão. Como podemos observar no seguinte trecho:

Tânia foi logo a primeira a falar sua parte preferida:

“Gostei da parte que fala assim ‘Partilha, que podemos compartilhar’. Acho que a gente deve dividir com o próximo aquilo que a gente recebe. É difícil dividir, é mais fácil receber”. Verônica disse: *“Agora é a minha vez! Gostei muito do texto, principalmente quando ele diz ‘Sem medo, sem egoísmo e sem vaidade. Ato de doar-se, sem esperar retribuição. Partilha, que*

compartilha felicidade...’. Acho que dividir coisas materiais é até fácil, mas dá atenção, fazer sacrifício por outra pessoa, aí é muito complicado.

“É difícil a gente dar sem receber” Gerônimo falou entusiasmado:

“Poxa, eu também marquei essa parte. Acho que nesse mundo em que a gente tá vivendo, amar o nosso próximo é a coisa mais difícil de fazer, porque tudo empurra a gente pra nem ligar para o que os outros tão sentindo”.

“Mas a páscoa é isso, fazer o bem, compartilhar. Se a gente for pensar, não faz mais nada. Tem que ter amor e sem esperar que vai receber nada de volta, por isso que eu escolhi o verso que fala de amor: ‘A partilha de um amor maior...’”. Interveio Carlos.

Essas aproximações e afastamentos criaram um ambiente de fala e escuta espontâneas e um ambiente de aprendizagem agradável e colaborativo, possivelmente pela temática e pelos sentidos mobilizados pelo texto; embora tenha havido uma provocação inicial minha e a escolha intencional do texto para aquele contexto de semana santa.

Para amarrar aquele clima de partilha, resolvi compartilhar com a turma uma proposta de cartão intitulada: *que a páscoa seja...*, para que eles pudessem escrever uma mensagem de afeto e trocaram entre si. Antes de propor a escrita do cartão, comentamos sobre o significado da páscoa para os cristãos, não cristãos e para a nossa cultura – em que outros elementos da cultura afro-baiana foram sendo incorporados, principalmente na culinária.

Preenchemos os cartões com uma frase de felicitações pascais e os compartilhamos junto com bombons de chocolate que eu havia levado. E, cedendo aos possíveis questionamentos em torno do que representava aquela ação, rendemo-nos ao sabor do que o instante nos proporcionava. Abraçamo-nos e desejamos coisas positivas para aquele momento e tantos outros que viveríamos. Houve uma adesão surpreendente à proposta daquela aula. Incrível que o tempo entrou em acordo conosco, nos beneficiando, e passou. Alguns alunos até me pediram cartões para preencher e bombons para oferecer a pessoas que lhes eram caras.

No CEA, alguns de nós professores gostamos de valorizar essas datas comemorativas para acolher os jovens e adultos do turno noturno, porque muitos deles só encontram ali a atenção e afetividade que lhes foram roubadas. “A volta a estudar à noite, depois de longas jornadas em trabalhos precarizados é mais um sinal de coragem. Uma esperança de que ao menos na escola continuem vivos” é o aponta Arroyo (2017, p. 242). Reconhecemos nesses corpos de EJA noturna outros outros sujeitos de percursos e deslocamentos diferentes em busca de humanização. E não podemos nos omitir diante dessa realidade.

De volta à oficina, de novo, Tempo nos propiciou um raro momento de interação e afetividade. Não percebemos, mas começávamos a construir a resistente casca do nosso barco

de navegação. Após a despedida, fomos celebrar nossa Semana Santa de um jeito muito afro-baiano e bem identitário: com muito dendê. Cada um em sua casa.

Oficinas 2 e 3: gênero questionário/aplicação de questionário diagnóstico - estimando o custo de construção do nosso barco de madeira

Fui surpreendida com quatro alunos da turma me avisando que não poderiam assistir à aula, pois iriam acompanhar uma das colegas à Unidade de Pronto Atendimento – UPA. O sobressalto ocorreu porque, ao chegar na sala, fui informada por um dos alunos, próximo dos quatro, que, na verdade, eles iriam juntos (de)encontrar-se de si, ausentar-se por algum momento daquela realidade tão segregadora de que faziam parte, criar devaneios para tentarem distanciar-se de si, de sua condição juvenil tão vitimada pela violência nas grandes cidades.

Essa informação explicava, em parte, a postura daqueles quatro alunos durante algumas aulas: muita inquietação, entrando e saindo da sala para tomar café, olhar vidrado, impaciência, falta de concentração e pouca interação com a turma. É o grupo mais jovem da turma. No CEA, a idade mínima exigida para se matricular é de 18 anos. A EJA, na grande maioria das escolas noturnas de Salvador, tem se apresentado cada vez mais jovem. Digo isso porque reencontro muitos ex-alunos, oriundos de outra escola regular em que leciono, em espaços noturnos de EJA. Arroyo (2017) me ajudou a entender melhor tais posturas e como “na escola pública popular, e com mais intensidade na EJA, não há lugar para saberes adocicados de iniciação, elementares, porque desde crianças-adolescentes tiveram que saborear-saber o sabor amargo da pobreza, dos lugares-corpos precarizados, do desemprego...” (p. 259).

A oficina visava o preenchimento de um questionário diagnóstico, porém eu não poderia fazer uma mera aplicação sem saber os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero, estudá-lo; verificando uma suposta exposição anterior dos alunos ao gênero questionário.

Sete alunos presentes. E, à exceção de uma, não eram os mesmos da aula anterior. Maré baixa. Começo questionando se eles conhecem ou já responderam a algum questionário. Muitos confirmaram, principalmente o escolar, no início do ano letivo. Dois alunos comentaram que já haviam respondido pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em suas residências e pesquisa eleitoral, porém, em ambos os casos, fizeram-nas oralmente. Tais depoimentos me permitiram avançar no objetivo proposto: a aplicação do questionário a fim de melhor traçar o perfil dos estudantes da minha EJA.

Mesmo já tendo experienciado o gênero em questão, eles encontraram dificuldades no preenchimento e na compreensão de algumas questões e/ou instruções. Por isso, fizemos o preenchimento juntos. Falei do objetivo daquele instrumento de pesquisa e da importância de preenchê-lo devidamente para que gerasse dados sobre o perfil deles. Aproveitando a deixa,

alguns comentaram que deveria ser essa a causa de pesquisas eleitorais mostrarem dados tão diferentes do resultado final; arriscando dizer que, possivelmente, por não terem sido coletadas informações de forma adequada.

Após ter sido feita essa abordagem inicial sobre o gênero discursivo e também instrumento de pesquisa (ainda não apresentada) propus que fôssemos respondendo aos poucos. Fui orientando individualmente cada um deles, porém, a aluna Celina, que possui baixa visão, necessitou de uma ajuda maior: fui lendo as perguntas para ela, enquanto anotava suas respostas; ao mesmo tempo em que ia tirando algumas dúvidas que surgiam ao longo do preenchimento.

A proximidade com a aluna me fez conhecê-la mais profundamente: aspirações e dificuldades de vida. Fui conhecendo sua história que, em um fluxo de consciência, foi tomando sua fala. Durante a oficina, pude exercitar a escuta, ter acesso a dados que nenhum questionário conseguiria planificar, observar aqueles corpos de alteridade que buscavam na escola uma esperança para o ser e estar no mundo. No dizer de Arroyo (2017), são “outros sujeitos a exigir outras pedagogias das artes que os ajudem a entenderem-se. Com que se afirmem humanos” (p. 18).

Não conseguimos concluir o preenchimento, então deixamos para a aula posterior.

Na oficina seguinte, houve a presença de alunos diferentes da anterior, com a exceção de apenas dois, que continuaram o preenchimento. Para os demais, a oficina foi refeita, com respostas outras. Decidi continuar a aplicação do questionário ao longo das oficinas, quando tivéssemos a oportunidade. Vale reforçar aqui a alternância de estudantes como fenômeno característico da minha EJA.

Mesmo assim, alguns estudantes não responderam ao questionário por terem faltado várias oficinas seguidas. Segui esperando a oportunidade adequada para continuar o preenchimento com aqueles que não conseguiram terminar e iniciar com aqueles que ainda não fizeram. Alguns não conseguiram concluir e outros não fizeram.

Utilizei os dados coletados no questionário para traçar o perfil dos sujeitos da minha EJA. Foi um instrumento de pesquisa importante, porém a interação face a face julgo ter sido mais enriquecedora, pois me possibilitou conhecê-los melhor. O questionário foi pensado para o diagnóstico inicial, entretanto, como as correntes da EJA estão em constante mudança, o que havia planejado e previsto para traçar o perfil dos sujeitos da minha EJA não foi suficiente, mas forneceu dados preliminares e possibilitou uma aproximação maior entre mim e eles.

Atenção! Reunidas as ferramentas, começamos a moldar a nossa embarcação na madeira...

5.2.2. Segunda etapa: no estaleiro – construindo nosso barco de madeira

A segunda etapa da intervenção, aconteceu ao longo do mês de maio, (mais precisamente de 03/05/17 a 31/05/17), buscou conhecer, de maneira mais aprofundada, as variações de cor desse mar que é a minha EJA. Composta de oito oficinas, nas quais fomos projetando o desenho e reunindo os materiais para a construção de nossa embarcação, através de estudo pormenorizado sobre o perfil dos tripulantes, dos meios utilizados na execução da obra e as técnicas de navegação a serem utilizadas; visando atender às expectativas em torno da expedição e, ao mesmo tempo, desenvolver o sentimento de pertença ao grupo, para interagirmos através da oralidade.

Oficina 4: gênero relato pessoal – projetando o desenho da nossa embarcação

Definitivamente, competir com os aspectos socioeconômicos é muito difícil. Mas sabemos que o ensino aprendizagem deve ser situado e não pode estar apartado do contexto social; portanto, é imperativo tangenciar esse caos. A oficina aconteceu sob um cenário em que essas marcas tiveram tinta forte na pintura do barco em construção.

Noite chuvosa que antecede outro feriadão: de Tiradentes. Normalmente quando chove muito, há baixa frequência dos alunos da EJA no CEA. Aliado a isso, a população de Salvador estava há dois dias vivendo o desafio da falta de água na maioria dos bairros, por conta de um rompimento na tubulação da Empresa Baiana de Águas e Saneamento - EMBASA. No CEA, mais uma semana sem merenda escolar, fato que direciona jovens e adultos para suas casas mais cedo após jornada intensa de trabalho. O estômago obriga. Muitos deles vem direto do trabalho para a escola sem ter se alimentado. A merenda escolar ajuda na permanência dos alunos na escola.

Recebi recados pelos colegas de classe justificando as ausências. Alguns já desenvolveram laços de amizade, se conhecem da localidade onde moram, trabalham, ou de outra disciplina que estão cursando. Possivelmente, tenham se comunicado entre si por telefone ou através de redes sociais. Sem água para suprir as necessidades mais imediatas, inclusive a higiene pessoal, foi bastante compreensível a presença de quatro alunos.

Afirmaram só terem vindo para a escola “porque era aula de português” – palavras deles – o que me deixou lisonjeada, acreditando que deveria estar fazendo um trabalho que eles julgavam importante e/ou motivador; vejo sinais de que a sala começa a ser mais interativa.

O planejamento que havia feito comportava formação de grupos, mas tive que focalizar no individual. A aula na EJA necessita de uma habilidade do educador em lidar com o inesperado, o improvável; precisa dialogar com todas as circunstâncias que podem levar por terra os muitos caminhos possíveis de seu planejamento didático; requer uma elasticidade

metodológica e uma boa dose de improvisação. No espaço da EJA sempre é tempo do ajustamento, da experimentação, da (re)invenção.

Justamente por isso, não poderia adiar o fluxo da narrativa porque alguns personagens estavam em outro plano, vivenciando outros tantos saberes que se tornariam cenas futuras desse enredo que é o ensino aprendizagem de língua para jovens e adultos no contexto de Salvador, Bahia.

O relato aqui também serviu para manter a sociabilidade em alta, pelo menos foi o que esperei. Fundamental foi conhecer para tomar decisões. O barco anda conforme as ondas e a gente aprende a se aprumar na chuva forte que se abate sobre o mar. Não ficaria piegas aqui falar sobre as balsas que os trabalhadores e trabalhadoras enfrentam todos os dias em Salvador para chegar em seus destinos – para Arroyo (2017), são passageiros da noite, no percurso do trabalho para a EJA seguindo itinerários pelo direito a uma vida justa. E assim continuamos nosso curso, fosse com sol ou chuva, com ou sem vento. Às vezes, não dá certo, mas prosseguimos singrando.

Início a oficina fazendo um relato oral sobre uma situação pessoal vivida por mim quando era criança. Depois os convidei a voltarem ao tempo de infância ou escola e relembrem uma experiência interessante que tiveram. Após a reflexão, cada um socializou seus relatos.

O gênero em pauta – o relato pessoal – segundo Costa (2008, p. 159), pode ser definido como: “narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”. Nesse sentido, a escolha do gênero se deu pela nossa forte convicção, como pesquisadores, que é por meio de um gênero multimodal que podemos investigar o processo de transposição do oral ao escrito, além de servir para conhecer melhor os estudantes da turma. Consideramos aqui também a performance no relato oral, fosse ele escrito, oral, visual e ainda utilizado em diferentes suportes.

Feitos os relatos, distribuí cópia de relatos pessoais diferentes, individualmente, para leitura. Um aluno quis oralizar o texto e assim, os demais seguiram o exemplo. Discutimos os textos lidos e, logo após, propus a escolha democrática de um deles pela turma. Venceu o texto *Minha Infância*.

Fiz a leitura em voz alta do relato pessoal escolhido. Os alunos comentaram que, na leitura feita por mim, puderam perceber outros detalhes não observado antes. Questionei sobre que elementos fizeram eles terem essa percepção. Responderam que talvez fosse “a maneira de ler”, “as pausas”, “o jeito de falar”. Acrescentei que a fala utiliza-se da entonação, da modulação da voz e de um corpo que interage com o texto falado, agregando sentido ao que é lido; fala e

escrita são modalidades com características diferentes, mas que se complementam no uso social da língua, como pudemos notar: os relatos orais produzidos por eles e os outros lidos, por escrito, mas igualmente relatos pessoais.

Os estudantes comentaram que tinham mais facilidade de compreender um texto quando era lido em voz alta. Acerca disso, Marcuschi (1995, p. 13) frisa que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

O mais importante da oficina foi que, além de trocarmos as experiências, os participantes perceberam que existia uma concepção de língua por trás daquela prática de sala de aula e das vivências reais a que estavam inseridos. Comentaram que aquilo que falavam sobre uma determinada situação, fosse da vida deles ou não, era chamada de relato. *Era um texto. E isso era assunto de português.*

Oficina 5: produção de relato escrito – reunindo as ferramentas

A partir de uma síntese oral da oficina anterior, retomamos alguns relatos (orais) produzidos na aula anterior e fizemos uma releitura de um dos textos escritos. Alguns alunos que não estavam na oficina anterior puderam compartilhar também seus relatos orais.

Propus para todos a produção de relatos pessoais escritos sobre um fato relevante na história de vida deles. A maioria falou da infância, dos primeiros anos na escola ou de fatos que ocorreram nas primeiras fases de vida.

A produção do relato parece ter tido uma função comunicativa muito importante, por possibilitar um início na construção das subjetividades daqueles sujeitos a partir da linguagem. Naquele gênero, eles se viram na posição de comandantes da história. O que poderia significar para jovens do noturno a oportunidade de ter direito à escuta/fala em um contexto de invisibilização e silenciamentos. Era o começo de nossa experimentação de navegar; e juntos – não em uma canoa, mas em um barco que tínhamos ainda que construir. Necessitava saber que tipo de embarcação precisaríamos para nos lançar ao mar e, os dados colhidos naquela interação serviram para confirmar que o barco seria o nosso meio de navegação.

Após a leitura das produções, pude iniciar o “desenho” da turma 04 do Tempo de Aprender I. A partir dos relatos orais, observei a repetição da mesma fala que serviu de mote para o desenvolvimento desta intervenção: *voltei para a escola para aprender a ler e escrever e ser alguém na vida.*

Apesar de considerar exitosa a produção de relatos pessoais orais e escritos, percebo ainda em nossa interação um certo “desconforto” – dos alunos diante de mim; eles ainda estão *armados*, como se se sentissem vulneráveis ao julgamento do outro (colegas e professora).

Observo uma hesitação no olhar, nos gestos, nos silêncios. Uma necessidade de enunciação para massagear o ouvido de seu interlocutor, de corresponder às expectativas da professora – ainda vista em posição de superioridade hierárquica. Ao mesmo tempo, percebo um receio de mostrar-se. Comportam-se como corpos intrusos. Portanto, senti ser necessário mais aproximação com esses sujeitos, um tempo maior de convivência. Essa postura talvez seja por que não me conheçam ainda ou estejam acostumados com a verticalização nas relações de ensino aprendizagem. Como uma educadora que busca descolonizar a escola e horizontalizar o processo de ensino aprendizagem, julgo que posso demonstrar apenas minha autoridade quanto ao conhecimento, nunca em minha postura ou comportamento em relação aos estudantes.

A afetividade pode ser um caminho possível para horizontalizar nossa interação, tornando-a mais espontânea, genuína. Possivelmente, este caminho me leve às respostas que busco alcançar em minha pesquisa.

Segundo Dantas (1992), Wallon define afetividade como sendo um termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. O seu desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação estreita tanto que as condições medíocres de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa relação recíproca impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano.

A afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Segundo a autora, a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. É interessante perceber a relação complexa entre a emoção e o meio social, particularmente, o papel da cultura na transformação das suas expressões. Se, por um lado, a sociedade especializa os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro lado, essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais. Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência.

Assim, a afetividade poder ser concebida como todo o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (BERCHT, 2001).

Quanto a mim, a afetividade que persigo como docente/pesquisadora/estudante/sujeito da intervenção pode ser definida como o conhecimento construído através da vivência, na

interação que se estabeleceu entre nós, envolvidos nessa intervenção; por meio das nossas práticas comunicativas, ideologias, dos nossos corpos em (de)semelhança, comportamentos, querereres, princípios, sentimentos e desejos, que irão, fatalmente, afetar: a maneira de nos relacionarmos com o mundo, nossas identidades e, o processo de ensino aprendizagem.

Oficina 6: exercitando a fala espontânea: o que nos rouba a alegria – no estaleiro

Estamos diante de uma sala esvaziada, em parte pela ausência de merenda escolar. A alimentação ofertada pela escola é vista como de suma importância para garantir a permanência dos estudantes no espaço educativo. Principalmente por se tratar do turno noturno, em que o jovem e adulto trabalhador, em geral, já exerceu suas atividades laborativas o dia inteiro, e, chega à escola extremamente cansado e com muita fome (muitos deles sem ter sequer almoçado). Assim, quando não há merenda, vários alunos preferem seguir direto do trabalho para seus lares: espaços de convivência familiar.

Em se tratando da EJA, fatores externos influenciam diretamente na frequência dos sujeitos e nesse dia houve a realização de uma partida de futebol do time do Bahia (com torcida única: para quem não sabe, apenas torcedores de um dos times podiam assistir à partida de futebol) na Arena Fonte Nova, no entorno da escola, também responde pela ausência dos estudantes. Alguns deles aproveitam eventos como esse para atuarem como vendedores ambulantes.

Na sala, seis alunos presentes (dos 16 que estavam frequentando) e ávidos para serem liberados. Alegaram estar famintos e preocupados com o engarrafamento e o transporte após o jogo do Bahia e Vitória³⁰ que começava às 21h30min.

Notei de imediato a presença de três alunos que não estavam nas últimas três semanas. Trouxe-os para a roda. A oficina objetivava trabalhar com a oralidade: a escuta, a atenção para a oralização e o encadeamento do texto. Levei um texto de Lya Luft, cujos personagens são idosos, intitulado *Falta alegria em nossas vidas*, uma reflexão da autora sobre o tratamento dado aos idosos pela sociedade e, a necessidade de se conservar a alegria, apesar dos tantos dissabores da vida.

O texto foi recortado e distribuído em partes, numerado e sob livre escolha, para os alunos. Depois a leitura foi sendo feita, seguindo a ordem numérica de cada trecho escolhido.

³⁰ BA vs. VI é considerado um clássico do futebol baiano; uma partida de extrema rivalidade que costuma gerar conflitos entre torcedores das duas equipes. Nesta partida, especificamente, após a morte de um torcedor do Bahia provocada por um torcedor do Vitória, o Ministério Público Estadual decretou que os jogos envolvendo as duas equipes, teriam torcida única (apenas a torcida de um dos times de futebol poderia entrar no estádio para assistir ao jogo, normalmente aquela do mandante do jogo); neste caso, a do Esporte Clube Bahia.

Necessitou de atenção e de uma escuta sensível para que cada um observasse o encadeamento do texto e o momento propício de ler.

Houve algumas hesitações no momento dos encadeamentos, possivelmente por receio de errar; porém, os outros colegas ajudavam quando a parte lida não encaixava. Ocorreu duas vezes, mas a interação permitiu a reestruturação da leitura e o encadeamento do texto pelo sentido que as partes agrupadas iam dando. A escuta foi de suma importância para realizar a atividade.

Percebi, após as discussões sobre o texto, que os alunos traziam em suas falas depoimentos pessoais que remetiam às passagens do texto que mais lhes tocaram, de maneira muito contundente. Observei, também, que o gênero depoimento fazia parte dos usos sociais que esses sujeitos faziam da língua; podendo servir como tema de outras oficinas.

A análise do processo de oralização, de escuta, verbalização e discussão acerca do texto escrito apontou para a importância de elementos da oralidade na construção do sentido da obra entre os sujeitos envolvidos, de maneira interativa, a exemplo da entoação, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, significativos para uma melhor compreensão do texto lido.

A intenção foi contribuir para que os alunos comesçassem a perceber como se realiza cada uma das modalidades textuais: oralidade e escrita, mas, em especial, a oralidade. É importante frisar que a sala de aula precisou ser construída como uma comunidade provisória de prática social – quase como uma quilha cortando o oceano do cotidiano. Em meio a tantos lugares em que circulavam, alguns dos jovens e adultos eram donos dos espaços, quando se apropriam dos modos de ser e estar naqueles ambientes. A oralidade foi sendo o elo de ligação entre os alunos que faltavam, que nem sempre se encontravam, mas, mesmo assim, eram a turma 4 da minha sala de EJA.

Percebi que os estudantes, durante a leitura em voz alta, usaram marcas da oralidade como a correção, a repetição, a paráfrase, a hesitação e a modalização, mesmo utilizando um texto escrito. Visto isso, observei como acontecia a passagem do texto escrito para o oral, em que iam assinalando-se as especificidades próprias de cada uma das modalidades. Ao mesmo tempo, via que a linha que separava oralidade e escrita tornava-se cada vez mais fronteira, ou seja, percebi uma continuidade subjacente ao uso de cada uma delas.

Oficina 7: exercitando a fala espontânea – escuta de canções – roda de conversa – cortando a madeira

Retomei a leitura do texto de Lya Luft para a roda de leitura. Cópias do texto são distribuídas para a turma. Gerou discussões sobre as alegrias da vida, as tristezas e outros

questionamentos subjetivos sobre o ser e o estar no mundo. Essa retomada buscou trazer para a roda aqueles estudantes que não participaram da oficina anterior.

Propus a escuta das canções *Epitáfio* e *Enquanto houver sol* dos Titãs, que foi utilizada na aula anterior com um volume baixo, com a finalidade de deixar o ambiente mais acolhedor. A intenção agora era desenvolver a escuta, especificidade do gênero oral. E o exercício da escuta chama a música, para assim, permitir conhecer o fenômeno musical de forma participativa, já que escutamos não apenas com o ouvido e sim com o corpo. Pressupondo que, quando o fazemos, todo nosso corpo se coloca na presença da música através da escuta, tornando-nos integrantes do acontecimento musical.

Posso assegurar que o gênero canção permitiu que os estudantes apreendessem prontamente o objetivo principal da oficina: escutar. Eles demonstraram ter gostado das músicas, com exceção de Ian, que preferiu ter escutado outro estilo de música, embora tenha acompanhado a canção e cantarolado baixinho. Após a escuta, fizemos uma *roda de conversa* sobre o entendimento da canção e as aproximações entre os textos (canções e o de Lya Luft).

Logo depois, distribuí cópias com as letras das canções. Tânia se ofereceu para ler em voz alta. Após a oralização, continuamos a discussão sobre as obras. A expressão oral foi bastante espontânea e diversa. Houve até a participação de Elisa, uma senhora bastante tímida que se colocou e fez comentários sobre o entendimento que construiu. Seguimos compartilhando opiniões sobre o que nos roubava a alegria. Muitos foram os posicionamentos, mas desembocavam em temas convergentes: depressão, pobreza extrema, violência, doença, corrupção, desemprego, solidão. E a vida se transportava para a sala de aula; todos dentro do mesmo humano barco.

Estabelecemos *turnos de fala* durante a roda de conversa para garantir uma interlocução mais eficaz; e, ao intervir na interação verbal produzida coletivamente naquele contexto enunciativo, regras e princípios foram sendo acordados na troca de turnos para que chegasse pretensamente a um consenso, mesmo que algumas compreensões fossem diferentes.

As rodas de conversa por ser uma metodologia de aprendizado coletivo, é adotada, geralmente, como um instrumento didático para estimular a interação. Quanto ao desenvolvimento da oralidade, é dado através da própria conversa. Em forma de roda, os alunos percebem que todos podem se ver ao mesmo tempo, conhecendo-se também através da expressão do corpo; aprendendo a respeitar a vez do outro ao falar, escutar, interagir. Todos têm uma importante contribuição com as suas ideias, conhecimentos, participação. É uma oportunidade de serem desenvolvidas habilidades como investigação, reflexão, organização e avaliação durante a roda de conversa.

Após a *conversação*, pedi que eles escrevessem em uma folha de papel o que sintetizava a fala deles sobre os muitos comentários feitos. A finalidade era que fosse sendo construída a distinção entre fala e escrita e o lugar que cada uma das modalidades ocupava dentro daquele evento de letramento.

Segundo Marcuschi (1991), análise da conversação é o estudo da interação verbal e não verbal em situações cotidianas dos seres humanos e procura descrever a forma de interação da sociedade entre si, de maneira formal e informal e na construção das identidades das pessoas. Mesmo trazendo essa fala do autor, não pretendemos fazer análise da conversação.

Percebemos que, falar para alguém só é possível quando se escuta, atenta-se ao que se diz. Essa escuta aconteceu em três segmentos diferentes da oficina: a escuta e apreciação musical, a escuta da linguagem dos textos e, a escuta do outro. Lembrando que essa escuta também se deu no silêncio, no envolvimento, nos acordos e na interação entre os interlocutores.

Oficinas 8 e 9: fala e escrita – complementaridades; construção coletiva de texto – do oral ao escrito – construindo o esqueleto do barco

Comecei retomando a aula anterior. Dessa vez, pedi ajuda aos alunos que estiveram presentes para compartilharem suas impressões sobre a oficina anterior. Alguns alunos que estavam ausentes foram convidados a participar, falando sobre aquilo que roubava a sua alegria e depois, sintetizando por escrito através de uma frase.

Juntei as sentenças produzidas na oficina anterior com as outras daquele momento para montar um cartaz coletivo. Cada estudante pegava a folha de papel com sua frase, lia para o grupo e colava no cartaz e, assim, sucessivamente, até a última pessoa que leu todo o texto construído a partir das diversas frases produzidas. Escolhemos o título do texto coletivo: *Sobra alegria em nossa vida*.

Após a atividade, fomos refletir sobre se nosso texto oral produzido na discussão possuía as mesmas características daquele texto escrito construído. Fomos tentando verificar quais as características observadas entre fala, escrita, escuta e notamos o seguinte:

- Havia diferença entre fala e escrita no desenho do texto, como ele se apresentava. - A escrita utilizava a grafia (letras) e a fala o som.

- A fala já trazemos conosco enquanto a escrita precisa ser aprendida na escola. - A escrita era sozinha e a fala precisava de mais pessoas conversando.

- Em uma situação de diálogo, o tempo decorrido entre fala e escuta eram correspondentes, já a escrita tinha um descompasso temporal, havia revisão, correção, além de hesitação e reflexão.

- A fala era instantânea e não podia ser corrigida, “falou, tá falado”.

- Havia palavras de apoio usadas repetidamente na fala, chamadas de *marcadores conversacionais*, ou palavras de apoio; na escrita tinham outras palavras que ligavam as frases para fazer sentido – conectores ou marcadores discursivos.

- A hesitação existia tanto na fala quanto na escrita, porém na escrita, a hesitação vinha do planejamento sobre o que e como escrever; da fala isto ocorria de acordo com o fluxo de pensamento, pela própria instantaneidade da fala, às vezes, sendo preciso parar antes de falar, para retomar ou continuar algo que foi dito antes.

Posso afirmar, a partir do que foi observado e construído com a turma a respeito das peculiaridades entre fala e escrita, que existem tipos diferentes de planejamento para escrita e leitura, que vão desde a correção e uso de marcadores conversacionais até a percepção de que as modalidades possuem formas diferentes de textualização. Assim:

- As condições e situações de produção são bem específicas para as duas modalidades.

- Ambas têm cargas histórica e culturais próprias e possuem estratégias específicas de formulação.

Dessa maneira, fui tentando aproximar, numa espécie de conversa, as impressões que os alunos iam manifestando sobre as características da fala e da escrita dos conceitos validados pela teoria linguística.

Para Marcuschi (2010, p. 17): “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”, ou seja, ambas são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Assim, ao tratar de fala e escrita, vejo a necessidade de ressaltar que estamos analisando duas modalidades da língua, porém enfatizando o comportamento particular de cada uma delas em situações de uso. Nesse sentido, como diz Marcuschi:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais - discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (2010, p. 42).

Oficina 10: recado/diário de bordo – selecionando a matéria prima para a construção do navio

Selecionei para continuar trabalhando com oralidade o gênero recado, por ainda fazer parte das práticas de letramentos de muitos deles, segundo informações coletadas no questionário aplicado.

Observei que o uso da memória era ainda muito recorrente para reter informações ou repassá-las para outrem. Mesmo com o advento das novas tecnologias da comunicação e informação, os alunos afirmam que utilizavam muito os recados ou ainda, uma nova modalidade de recado através de áudios de um aplicativo de smartphone – o *WhatsApp*. Além disso, o gênero recado faz parte do discurso oral e circula na esfera cotidiana.

Segundo relatos dos estudantes é muito comum deixarem recados para outras pessoas, seja por telefone, através de gravação de áudio e, até mesmo, usando a fala, de uma pessoa para outra. Durante a aula foi mencionado por alguns alunos a expressão “moleque de recado” para se referir ao modo como algumas crianças eram e continuam sendo utilizadas como estratégia de comunicação. Essa prática de letramento já é situada sócio historicamente e resgata um costume dos colonizadores em relação aos nossos antepassados africanos escravizados: os chamados moleques de recado. Esses garotos eram utilizados como dadores de recado para “seus senhores”.

Mas, alguns termos, que fazem parte deste universo lexical, passam despercebidos e são confundidos com referenciais de origem portuguesa. Como é o caso do vocábulo *moleque*. A expressão “moleques de recado” é exemplo disso, algumas vezes utilizada com sentido pejorativo: “eu não sou seu moleque de recados, nem de ninguém” foi uma das frases mencionadas por dois estudantes quando não quiseram mais fazer essa interlocução comunicativa quando eram mais jovens.

Durante nossa conversa, pude acrescentar que essa ideologia de inferioridade de tudo que remetesse à origem africana foi construída desde a colonização e é carregada de estereótipo. Tal demarcação das palavras de origens negro africanas como marginalizadas reflete a estrutura do poder na linguagem. Muitas palavras de línguas africanas tiveram sua significação modificada e passaram a ter um cunho depreciativo, a exemplo de “moleque de recados”.

E foi nesse balanço que a língua foi constituindo sua identidade. Cada grupamento se organizava social, cultural e linguisticamente ao produzir, incorporar e modificar seu léxico de acordo com suas necessidades de comunicação e interação com os seus pares. Atualmente, a palavra moleque ampliou sua significação, sendo também usada de forma positiva e afetuosa para se referir a garoto, jovem pessoa descontraída, sociável; desconstruindo um pouco seu sentido original.

Hoje, a presença de garotos de recados utilizados pelo tráfico como mensageiros é cena muito comum nas comunidades dominadas pelo tráfico, conforme afirma alguns estudantes da turma. O que mostra que a prática sociocultural do gênero recado ainda é muito utilizada e está diretamente associada a um interlocutor que reproduzirá o discurso ouvido para um

determinado destinatário; podendo ocorrer ruídos na comunicação e no entendimento do que foi enunciado.

Os alunos perceberam que nem sempre o recado está semanticamente explícito e essa deficiência de significação pode ser dada por vários desencontros ou equívocos nas linguagens escolhidas para compô-lo. Esse gênero que se destina a avisar, informar e comunicar de uma maneira geral, tem sido absorvido pelas redes sociais e se popularizou tanto entre os jovens e adolescentes, quanto já era difundido entre os adultos e idosos.

Por sua característica eminentemente oral, o recado não é considerado por muitos um gênero discursivo, mas uma função do gênero bilhete. *Então vamos considerar o bilhete um recado escrito?* Foi um questionamento que surgiu de uma aluna durante a aula. Diante dessa dúvida surgida durante a oficina, vi a necessidade de estudarmos também o bilhete.

Após a leitura de recados no livro didático deles e discussão em torno do gênero, foi feita a produção de recados, em duplas, a partir da instrução dada alternadamente entre os pares. E, em seguida, foi solicitado que eles registrassem nos diários de bordo (iniciados nesta oficina) a síntese da aula.

O desenvolvimento desta oficina me fez refletir sobre a grande resistência em tratar de questões relativas às línguas africanas no Brasil. Um dos pontos de resistências é o prestígio atribuído à escrita em detrimento da oralidade, a partir de uma ideologia vigente no mundo ocidental, que sempre privilegiou o ler e o escrever e subestimou a linguagem oral, tendo como menos importante a habilidade do falar e do ouvir. Esta ideologia se presta para estigmatizar vocábulos e/ou expressões provenientes das línguas africanas, por serem basicamente de tradição oral e fez com que os colonizadores impusessem sua língua, alegando que os outros povos ali presentes eram portadores de cultura inferior ou até mesmo desprovidos de qualquer tipo de cultura. Esse argumento serviu, também, para justificar todo o processo de escravidão e sofrimento imposto a nossos antepassados.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 175), “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”. Pressuponho que essas formas sejam dificilmente apreendidas sem que haja uma intervenção didática que possibilite aos alunos (inter)agirem em diferentes situações da comunicação.

A partir do momento em que os gêneros orais da esfera privada (ou os chamados gêneros primários) são escolarizados (no sentido de levar para estudar em sala), novas nuances são incorporadas, principalmente porque serão estabelecidas regras outras diferentes de aquelas estabelecidas no uso social espontâneo de um determinado evento de letramento. Observo que

há ainda uma prevalência ou escolha intencional pelos gêneros da esfera pública. Possivelmente porque são pensados institucionalmente para um modelo de aluno: branco e de classe média. Entretanto, para alguns segmentos sociais essa esfera dos gêneros orais privados ainda não chegou – como é o caso dos sujeitos da minha EJA.

Mas, por que não *escolarizar* os gêneros orais primários? Aqueles que os estudantes conhecem e utilizam nas diversas práticas de letramento? Por que não possibilitar ao estudante enxergar e analisar as situações sócio comunicativas que vivenciam com a relevância que têm? Por que os gêneros orais legitimados são apenas os da esfera pública? Podemos ou não legitimar outros gêneros orais tão válidos quanto aqueles a que os manuais elegem como “ideais” para trabalhar a oralidade em sala de aula, a exemplo do seminário, debate ou exposição oral?

Penso que, quem deva guiar a escolha seja o estudante. Obviamente, isso depende de uma intencionalidade do professor em acolher essa voz. Do contrário, poderemos dissociar os produtos culturais genuínos da sua incorporação pelo conjunto da sociedade. As teorias dos gêneros proposta pelo Círculo de Bakhtin projetaram uma poética generalizada, ao abordarem a natureza comum de todos os gêneros e identificar as especificidades de cada um em relação às suas esferas de origem, e não uma proposta de análise dissociada da relação com os gêneros mais simples do cotidiano. Embora já tenha me referido ao gênero discursivo anteriormente, vejamos agora como Bakhtin fala sobre a presença deles na realidade cotidiana:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhes o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (2006, p. 283).

As ideias difundidas pelo Círculo de Bakhtin³¹ nos mostram o diálogo como fenômeno natural da linguagem e o dialogismo como princípio formador do enunciado; colocando no centro das investigações o caráter dinâmico da linguagem. Esse princípio dialógico da linguagem se exprime, de modo mais nítido e espontâneo, nos gêneros primários que se constituem em sua maioria gêneros do diálogo oral. A língua escrita e os gêneros secundários absorvem os gêneros primários, de onde notamos a presença da “dialogização” nos gêneros secundários, em uma espécie de incorporação e inter-relação entre eles (BAKHTIN, 2006).

³¹ Círculo de Bakhtin é a denominação dada pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Mikhail Bakhtin, o linguista Valentin Voloshinov e o teórico literário Pavel Medvedev, com o propósito de definir noções, conceitos e categorias de análise da linguagem, tomando por base os discursos artísticos, cotidianos, filosóficos, institucionais e científicos.

Portanto, esta relação imbricada entre os gêneros primários e secundários permite a explicitação do princípio dialógico da linguagem, que permaneceria escamoteado se a pesquisa se concentrasse exclusivamente sobre os gêneros secundários. E, apesar de toda a difusão, estudo, reflexão e circulação em torno da obra de Bakhtin e seu Círculo, ainda notamos, mesmo no ensino superior, uma adesão hierárquica pelos gêneros secundários, ou melhor, pela escrita.

Os gêneros orais como objetos de ensino têm criado uma série de implicações na docência, que vão desde a histórica primazia da modalidade escrita sobre a modalidade oral até o lugar que o diálogo e a interação ocupam na vivência de sala de aula e, o entendimento docente sobre gêneros orais. Certamente, garantir um lugar para esses gêneros consiste em enfrentamento e resistência, já que as produções orais contemplam uma diversidade de práticas, eventos e gêneros. Notem o diz DOLZ e SCHNEUWLY:

A particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade humana bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino aprendizagem (2004, p. 76).

Para além disso, os obstáculos a serem contornados estão cristalizados dentro e para fora da sala de aula. Especificamente em minha práxis, houve descrédito de alguns alunos que afirmavam querer “aula de português”. Fora dela, mas, ainda no âmbito da escola, uma certa desconfiança sobre o meu planejamento didático e, muitas vezes, uma suspeição acerca de minha competência profissional. No âmbito social e até na universidade, a oralidade ainda é estudada como pretexto para uma correção em relação à escrita.

Se repararmos bem, há uma construção social coletiva que corrobora para cristalização desse discurso. A razão, historicamente constituída, que leva as crianças para a escola, é ainda, que nesse ambiente se aprende a ler e escrever, mas não a falar. Também por isso, a relevância do estudo dos gêneros orais se torna imprescindível, por serem enunciados e/ou enunciações que se materializam por meio de práticas sociais de oralidade; e, segundo Dolz e Schneuwly (2004), na comunicação oral os interlocutores se utilizam de meios linguísticos e meios não-linguísticos categorizados como: paralinguísticos – qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração; meios cinésicos – postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais; posição dos locutores – ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico; aspecto exterior – roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza; disposição dos lugares – iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração, dentre outros.

Oficina 11: gênero bilhete – construindo a embarcação

Dado o interlocutor e a situação de uso, poderíamos considerar o bilhete uma transposição escrita do recado? Foi essa a problematização que nos encaminhou para o gênero bilhete nesta oficina. A presença de três alunos que participaram da oficina anterior permitiu o relato-síntese para os demais colegas que não estiveram na aula.

A decisão de partir de um gênero oral para o escrito veio da ideia de valorizar as práticas e eventos de letramentos a que estes sujeitos estão vivenciando, além de ir desconstruindo o discurso submisso, de inferioridade, repetido por eles, de quem não se considera alguém dentro da engrenagem social e, necessita da apreensão de modelos de leitura e escrita na escola para se considerar um cidadão.

Após retomar a oficina anterior, fomos juntos caracterizando o bilhete como sendo uma mensagem curta, escrita em linguagem simples e coloquial. Geralmente trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. Composto normalmente de data, nome do destinatário antecedido de um cumprimento, mensagem, despedida e nome do remetente. No meio familiar, muitas vezes não apresenta o nome do interlocutor nem do locutor, devido à proximidade das pessoas e, às vezes, nem é datado.

Fomos verificando que o bilhete é gênero que nasce com a necessidade de uma comunicação rápida. Podemos definir bilhete como um recado breve e informal, que é escrito tradicionalmente em um pedaço de papel ou pode ser um breve relato, escrito em murais ou quadros ou até usado nas redes sociais como mensagem de texto. Sendo sucinto, visto que se for mais extenso passa a ser uma carta. Devendo observar o interlocutor para que a linguagem seja adequada. O bilhete é informal porque não precisa dos pronomes de tratamentos, são permitidos abreviaturas e variantes linguísticas; não necessita ser datado e possui uma linguagem mais informal.

O objetivo do bilhete é propor uma comunicação de forma rápida, sintética e condensada o que nos leva a concluir que é um gênero que permeia várias esferas, da cotidiana, pessoal, até a escolar, por ser uma mensagem de compreensão ágil e menos formal. Então continuamos a pormenorizar o gênero.

O bilhete mantém esse elo na comunicação escrita. Sendo breve, objetivo e com linguagem simples, despreziosa, auxilia em todos os momentos, pois sua função principal é informar alguém sobre algo; embora os usos sejam muito amplos, desde fazer um convite, relatar um fato, solicitar ou dar um aviso. Aparecem em forma de pequenos lembretes no trabalho, na escola, em casa. Um texto cotidiano frequentemente empregado em contextos informais e escrito entre pessoas que possuam um grau de afetividade.

Seja em pequenos papéis e enviados para a colega de escola, irmão/irmã, mãe/pai, chefe, amiga/o, aluno/a, professor/a, é um gênero que permanece através dos tempos fazendo parte do cotidiano de cada um. Trazendo marcas da oralidade. E, mesmo com a evolução da escrita e da tecnologia, deu origem a outros gêneros como o e-mail e as mensagens de aplicativo WhatsApp. Apesar dos variados suportes, o bilhete é muito utilizado.

Por ser um texto que apresenta um grau de intimidade entre os interlocutores, os bilhetes são escritos em primeira pessoa, têm uma estrutura mais livre, admitindo abreviações, apelidos, repetições, gírias, uso de variantes linguísticas, e nem sempre estão de acordo com a norma culta da língua. Na maioria das vezes, são assinados pela/o autor/a. E podem apresentar um P.S. (pós-escrito), ou seja, uma informação no final do corpo do texto, caso ainda haja algo a mais por dizer.

Após a caracterização, leitura e estudo de bilhetes, produzimos nossos próprios bilhetes. Alguns alunos enviaram mensagens de texto através das redes sociais, outros escreveram bilhetes em papéis para familiares. Estabelecer os interlocutores do bilhete foi preponderante para sua construção. Depois, fizemos aproximações e afastamentos entre o recado e o bilhete. A diferença fundamental percebida pelos alunos foi a modalidade escrita do bilhete e a oral do recado. A escuta e contato físico, julgaram eles, aproxima mais os interlocutores e faz a mensagem ser melhor compreendida, eliminando possíveis dúvidas que uma mensagem escrita possa deixar. Respondendo o problema inicial da oficina.

Os estudantes compreenderam a função social do gênero, que exige muitas vezes a elaboração de alguns recados para familiares, chefes, amigos, professores, alunos, quando não é possível comunicar-se com eles por telefone, áudios, pessoalmente, ou, mandando recados por alguém. Tais observações ajudaram a desconstruir, em parte, a dialética criada entre fala e escrita como modalidades antagônicas e divergentes.

Já havíamos construído o esqueleto do barco, mas necessitávamos de uma peça maior e mais forte de madeira para colocarmos sob o fundo da embarcação e dar estabilidade. Algo que fizemos na etapa seguinte.

5.2.3. Terceira etapa: montando a quilha e edificando o timão do barco

A partir daqui, começamos uma etapa crucial para a nossa expedição ao montar a base de sustentação do barco, edificar o timão e verificar os detalhes que faltavam para nos lançarmos ao mar. As oficinas 12 a 17 constituem a terceira etapa e foram imprescindíveis para delinear o *corpus* da intervenção.

Oficina 12: estudo de texto sobre analfabeto escritor e compositor — montando a quilha: nossa base de sustentação

O texto *Vigilante analfabeto escreve livros e compõe músicas em Nova Serrana* foi escolhido para estudo em função de sua temática. A possibilidade de uma pessoa não dominar o código escrito, não a impossibilitou de tornar-se um escritor e compositor, pois era um falante competente da língua.

O objetivo de levar esse texto era mostrar o valor da oralidade a partir de uma situação real de enunciação de Valdevino Soares Barbosa, um vigilante de 55 anos, morador de uma cidade do interior mineiro, quase sem escolarização que, percebendo a habilidade que tinha com as palavras, utilizou-se de seus letramentos para lançar dois livros e compor mais de 800 músicas, até o momento – algumas delas já gravadas.

O texto permitiu também, apresentar formalmente a proposta de intervenção para a turma, já contornada para a oralidade e com registros escritos.

O fato de os alunos apenas sentirem-se valorizados na sociedade caso se percebessem capazes de usar adequadamente a leitura e escrita – desprezando a oralidade, fazia com que eles acabassem reproduzindo discursos inferiorizantes e silenciadores socialmente introjetados. Como se, em um movimento hipnótico, repetissem uma espécie de mantra: não sou ninguém, pois não sei ler e escrever.

Para Valdevino, publicizar sua obra foi uma forma de manter viva e garantir a existência das manifestações culturais da sua família, dos seus antepassados africanos. E, para além da técnica, Valdevino tem uma leitura de mundo que o permite dialogar e interagir com os demais sujeitos, seja pela sua habilidade com a língua ou pela experimentação de vida.

O termo letramentos de reexistência criado por Souza (2011) pode ajudar a compreender a trajetória de Valdevino para representar suas construções identitárias através da linguagem aprendida em espaços de aprendizagem outros. “Neste lugar de práticas negras ganham relevo as maneiras como se dão os contatos e manejos da língua no corpo, na escrita, na oralidade, na imagem”, acrescenta Souza (2011). A trajetória de letramentos dele continuou, a despeito de ter abandonado a escola aos sete anos (muito provavelmente para ajudar a sustentar sua família); seu aprendizado se deu ao longo da vida em outros espaços de aprendizagem.

Assim como Valdevino, a maioria dos sujeitos da minha EJA, por diversas razões deixaram de estudar na idade considerada certa. E a aproximação não para por aí; ainda são os mesmos corpos negros e pobres a ocupar as classes dessa modalidade de ensino. Entretanto, trazem consigo os letramentos múltiplos e história de domínio da oralidade, assim como nossos ancestrais africanos aqui escravizados, cuja tradição foi fincada na oralidade.

O estudo do texto foi importante também para marcar o lugar da oralidade em relação às outras modalidades, ainda vista como menor. A oralidade está espontaneamente no indivíduo, no falante, é legítima. A leitura e a escrita necessitam ser ensinadas/aprendidas ou buriladas. Dessa forma, vejo o trabalho com foco na oralidade como um exercício de poder através da linguagem.

Outro fator de aproximação do texto com a turma é a geolocalização do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, território de Valdevino, lembrar bem o Grande Sertão baiano, os sertanejos e suas histórias de resistência. São sobreviventes. Muitos dos alunos da minha EJA fizeram esse êxodo da zona rural sertaneja para Salvador em busca de melhores condições de (sobre)vida.

Muito embora o texto tenha elementos de identificação entre o personagem real e os estudantes, vejo a necessidade de desconstruir algumas falas da jornalista, autora da matéria, dentro do texto. A reportagem reforça o discurso social na maneira de apresentar o indivíduo que não foi alfabetizado. Discurso de um site de notícias pertencente às Organizações Globo, com o padrão de opressão que lhe é peculiar. A expressão utilizada “descendente de escravo” reforça esse olhar para nós negros. Quando se trata de alguém branco, é descendente de europeus, porém, se negro, é descendente de escravos! Nossos antepassados foram aqui escravizados sim, mas tinham identidade. Pertenciam ao continente africano e foram retirados dos seus lares mediante violência. Escravizados foi uma condição e não uma nacionalidade. Podemos trazer aqui as palavras de Ferreira (2000):

(...) a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afro-descendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sob tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor (p. 41).

Valdevino parece ter essa consciência de reconstrução da memória de seus antepassados. Prova disso é o fato de sua primeira obra ser autobiográfica e surgir da necessidade de fazer saber, através da sua história familiar, a narrativa diaspórica dos antepassados africanos aqui escravizados, ainda que seja um recorte.

Percebemos ainda que os multiletramentos propostos por Rojo (2012) agenciaram Valdevino em sua nova interlocução. Sua prática foi além do conceito de letramentos múltiplos, proposto pela autora, e que se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades.

Podemos dizer que é multiletrada, já que o multiletramento “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente

urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Os recursos tecnológicos auxiliaram o escritor em seu processo de criação: do papel e caneta (personificada na figura de filha escriba) até o gravador no smartphone – para registrar sua fala, o computador para sua filha transcrever e armazenar suas obras e todos os outros recursos utilizados para gravar os seus CDs. Para compreendermos melhor os multiletramentos de Valdevino, apelamos ainda para Rojo (2012) que define assim:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (p. 8).

Rojo (2012) afirma que a pedagogia do multiletramento exige e incentiva um aluno crítico, autônomo a fazer uso desses instrumentos como recursos para a interação e comunicação.

Ainda cabe aqui falar sobre o papel do revisor da obra de Valdevino, Marcelo Porchat, que diferentemente do que Audálio Dantas fez com Carolina Maria de Jesus, higieniza e adequa as obras de Valdevino aos padrões normativos. Vejo como uma síntese do ajustamento da oralidade em relação à escrita. São letramentos das margens que, mesmo conseguindo embarcação para seguir o curso do rio, não chegam ao mar. Permanecem nas margens perante o olhar do outro, da classe dominante.

Contudo, o empoderamento e autoestima de Valdevino podem ser tomados como exemplo para que os sujeitos da minha EJA valorizem a sua oralidade, suas trajetórias de letramento, o uso que fazem da língua nos diversos contextos sociais que participam para além do espaço escolar.

Espero que eles possam perceber, em qualquer tempo, que o poder através da linguagem não está apenas na leitura e na escrita, mas também na oralidade. E, seguindo esse fluxo, vamos mergulhar nesse oceano para navegar para além das exceções.

Os sentimentos e desejos dos estudantes e da professora nesse início de expedição é uma mistura de esperança, perplexidade e (des)confiança, afinal, não sabemos se a nossa embarcação é segura o suficiente para atravessar esse mar salgado; porém estamos mais animados porque conhecemos uma rota e já nos enxergamos como uma tripulação.

Oficina 13: exposição de slides sobre oralidade – edificando o timão do barco

Antes de levantar âncora, estava na hora de apresentar os instrumentos de navegação à tripulação. Definimos nossa rota para a oralidade e tínhamos exemplos de que aquela travessia nos levaria para um outro lugar de enunciação.

Retomamos oralmente as impressões da aula anterior e para aqueles que não estiveram presentes, distribuí cópia do texto estudado. A oficina se pautou na exposição e discussão de slides sobre oralidade. O objetivo foi (re)organizar conceitos e especificidades da modalidade oral da língua. Até então, havíamos convivido com várias concepções em torno da oralidade, porém não havíamos sistematizado por escrito. Essa necessidade de sistematização escrita, seja no quadro ou em eslides projetados, é característica da EJA do CEA.

Pela minha experiência, aprendi que os alunos anseiam nas aulas – principalmente de língua – da matéria exposta, transcrita e esquematizada, de preferência no quadro. Por conceber a docência como um ato de negociação permanente, senti a necessidade de retomar conceitos e especificações para tornar a nossa navegação mais fluida. Especificidades, técnicas e exemplos de formas e práticas do modo oral foram aglutinadas na projeção de eslides.

A apresentação foi seguida de uma *roda de conversa*. Sistematizar os construtos da oralidade permitiu que os alunos comesçassem a ver essa modalidade de forma diferente, com menos desconfiança; começando a refletir sobre o processo de sua própria (inter)locução.

O processo de transposição didática é muito desafiador, por não haver muitos parâmetros conceituais e metodológicos para guiar; portanto, julgo relevante o que Dolz e Schneuwly (2004) dizem sobre ser necessário definir os princípios, os mecanismos e as formulações que constituirão os objetivos da aprendizagem dos alunos. Foi com esse intuito que planejei a oficina.

De qualquer modo, *didatizar* o oral requer compreender que a oralidade se manifesta em textos vinculados a gêneros regidos por regras próprias de estilo, composição e temática. Sendo necessário valorizar a entonação, considerando seu papel de abrir e fechar turnos, expressar emoções, marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal, e perceber que “tomar a palavra está em relação íntima com o corpo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 159); logo, expressões faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo são aspectos incluídos nas atividades de expressão oral. Para os autores, as atividades orais variam do oral espontâneo às produções orais restringidas por uma ordem escrita.

O aspecto aparentemente caótico da comunicação espontânea, marcada por pausas, hesitações, titubeios, reformulações, retomadas, quebras, interrupções – normalmente considerado como “erro” ou inabilidade na comunicação – só poderá ser secundarizado na

escola se for “julgado na medida das normas da escrita padronizada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 159), que se afasta completamente do que buscamos na intervenção.

Acerca disso, é importante colocar que a fala e a escrita são práticas igualmente eficazes como objetos de ensino, embora tenham características próprias. Quanto a isto, vejamos o que diz Marcuschi (2010):

[...] A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia (p. 17).

Determinar as características da oralidade “produzidas pelo locutor sem intenção nem consciência” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 159), como marcas de regras do uso oral espontâneo, pode assinalar para o estudante que sua fala também tem uma organização, que o uso da língua, de modo geral, tem arranjos de composição e realização, sendo, portanto, necessário apreender especificidades relativas a novos usos que ampliarão seu domínio da expressão oral. A definição das características comuns a cada um dos gêneros a serem estudados, certamente ajudará o aluno a compreender a diferença de ajustamento nas diferentes situações de interlocução.

Sem querer dicotomizar, mas a expressão oral se agiganta em densidade, diversidade e complexidade. No momento de falar, por exemplo, exercitamos procedimentos de escuta do outro que transcendem o aspecto comunicativo da língua; ali são concretizados princípios como o respeito, polidez e cordialidade.

Na prática de análise da língua, por exemplo, a oralidade figura não mais como mero diálogo, mas, sobretudo como oportunidade de reflexão sobre a linguagem oral como constituída por particularidades que não são completamente opostas às da língua escrita, segundo afirma Marcuschi (2010), mas apresentam características próprias dos diferentes gêneros da modalidade oral.

Ao falar sobre ler, habitar, conversar, cozinhar, Michel de Certeau (2008, p. 50) destaca a arte da conversa como uma prática transformadora “de situações de palavra”, de situações verbais em que o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, onde as criações de uma comunicação não pertencem a ninguém. Para Certeau (2008), a conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de

manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis. Também por isso, vimos a necessidade de experienciar oralidade na minha EJA.

Oficina 14: retomada de aspectos da oralidade – entrevista de emprego (gênero escolhido pela turma) - verificando a proa

A escolha e interesse pelo gênero entrevista de emprego surgiu na roda de conversa da oficina anterior. Primeiro começamos pela caracterização do gênero entrevista para depois chegarmos à entrevista de emprego. As características foram sendo sistematizadas nos slides exibidos, seguidos de breve discussão.

É um gênero da esfera jornalística caracterizado pela alternância de perguntas e respostas que reproduzem tão fielmente quanto possível uma conversa entre entrevistador e entrevistado. A entrevista pode ser de dois tipos: oral e escrita. A linguagem tem uma função social e finalidade específica, seja para persuadir, convencer sobre algo, relatar acontecimentos, instruir, informar, entre outros objetivos.

Esse gênero possui uma finalidade em si mesmo – a informação. Trata-se da interação entre os interlocutores, aqui representados na pessoa do entrevistador e do entrevistado, cujo objetivo desse é relatar suas experiências e conhecimentos acerca de um determinado assunto de acordo com os questionamentos previamente elaborados por aquele.

Referindo-nos à questão inerente ao preparo prévio do entrevistador, este se faz necessário em função da credibilidade requisitada pelo gênero em foco. Mesmo sendo algo relacionado à fala, o emprego de uma certa formalidade e a adoção de uma postura adequada são considerados imprescindíveis.

Sabemos que há diferentes tipos de entrevistas, entre elas: a entrevista de emprego, a entrevista médica, a jornalística, dentre outras. A “imagem” que pretendemos passar fala muito a respeito de nós mesmos, daí a importância de nos posicionarmos de maneira condizente com os fatos circunstanciais.

No caso do entrevistador, é elementar que, antes de tudo, ele tenha domínio do assunto em referência de modo a elaborar um roteiro de perguntas consideradas plausíveis e, assim, alcançar seus objetivos propostos. E quanto ao entrevistado, necessita entender a importância de se conhecer e de saber se apresentar para alguém.

O aspecto que incide na diferença entre a modalidade oral/escrita da entrevista é justamente as marcas da oralidade, visto que a linguagem corporal, a exemplo de gestos, interrupção e retomada de pensamentos, também ajuda a compor o perfil do entrevistado. Em geral, uma entrevista costuma compor-se de: manchete ou título, apresentação, perguntas e respostas.

O objetivo da oficina foi possibilitar que os alunos compreendessem como funciona uma entrevista de emprego, como devem se comportar e o que deve ou não ser dito no momento da entrevista. Por isso, foram apresentados vídeos que simulavam entrevistas de emprego, com posturas e uso da linguagem diferentes, que os alunos foram considerando adequadas e/ou inadequadas. A partir dessa valoração, fomos sistematizando o que seria adequado ou não, a partir das situações exibidas.

Após a interação, lancei perguntas para incitar o debate, instigar e analisar as inferências dos alunos com relação ao gênero. Características como: atitude positiva, facilidade de comunicação, pontualidade, flexibilidade e adaptação, honestidade e integridade, capacidade de resolver problemas, formalidade com relação às vestimentas e habilidade para trabalhar em equipe foram elencados pela turma como sendo imprescindíveis para ter sucesso na entrevista de emprego.

A entrevista é um gênero primordialmente oral, mas pode ser transcrito para publicação em revistas, jornais, sites da Internet. Entretanto, os itens que diferenciam um subgênero (entrevista de emprego) de outro estão relacionados com o objetivo, a natureza, o público-alvo, a apresentação, o fechamento, a abertura, o tom de formalidade, entre outros (HOFFNAGEL, 2005, p. 181).

Seguindo os critérios para definir um gênero discursivo propostos por Bakhtin (2011), observamos que “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Analisando assim, a entrevista de emprego é um gênero discursivo usado pelas organizações públicas e/ou privadas com o objetivo de selecionar candidatos para assumir um determinado posto de trabalho. É através dela que o entrevistador toma conhecimento das informações pessoais e profissionais do entrevistado e, baseando-se nesses dados, que fará uma análise comparativa com o perfil exigido pela empresa, para assim, chegar a um parecer.

Dessa forma, podemos dizer que as informações prestadas pelo entrevistado ao entrevistador no decorrer da entrevista de emprego, representam o conteúdo temático do gênero. Esses conteúdos refletem, por exemplo: o tempo de experiência profissional, formação acadêmica, salário pretendido, disponibilidade para viajar, entre outros.

Numa visão bakhtiniana, podemos perceber no conteúdo temático a maneira como o autor trata do tema em questão. Desse modo, o texto da entrevista de emprego consiste em uma discussão em torno das informações pessoais, experiências profissionais e expectativas futuras do candidato à vaga e apresenta uma natureza interativa que se dá por meio de perguntas e

respostas, construída a partir de uma relação entre sujeitos sociais que ocupam determinadas posições dentro de um determinado campo de atividade humana.

Possivelmente, essas respostas sejam marcadas por elementos linguísticos que produzem diferentes tipos de sentidos, uma vez que o entrevistado deseja ser selecionado para assumir a vaga de emprego. A entrevista de emprego parece adotar uma linguagem própria do universo empresarial, no entanto, o nível de formalidade parece ser menor do que outros gêneros deste mesmo universo de atividade humana, dados os objetivos interacionais que o próprio gênero encerra.

Dessa forma, a composição discursiva do gênero visa determinados fins, ou seja: o entrevistado deseja ser aprovado para assumir a vaga de emprego e o entrevistador conduz a interação com o entrevistado visando conhecê-lo com mais profundamente para se assegurar de que o candidato entrevistado atende aos requisitos pré-estabelecidos.

Tudo que foi exposto se dá em uma situação “ideal” de interlocução. Entretanto, se formos analisar o contexto sócio histórico a que os sujeitos da minha EJA estão circunscritos, observaremos que outros fatores como “boa aparência” associada à etnia, nível de escolaridade, classe social, experiência profissional e outros elementos escamoteadores servem para afastá-los cada vez mais do mercado de trabalho. Resta-lhes ocupar as posições socialmente subalternas ou tentar sobreviver através na informalidade no mundo do trabalho.

Embora os alunos percebam essa vulnerabilidade de seus corpos diante de uma pré-requisito difícil de alcançar, vislumbram ainda a possibilidade de passar por todo esse ritual de inserção profissional e serem escolhidos para ocupar uma posição de destaque social e economicamente.

Oficina 15: entrevista de emprego – proposta de produção – troca de papéis – patrão vs. empregado – inspeção do material, instrumentos e outros detalhes a bordo

Aula após o recesso escolar junino. Percebo inicialmente três alunos. Um deles retomando as aulas após muitas infrequências. Começamos falando sobre o período de recesso escolar e retomando a oficina em que estudamos o gênero oral entrevista de emprego. A proposta seguinte após lembrarmos alguns aspectos discutidos na oficina anterior e integrar os alunos que não estiveram presentes, iniciando a atividade proposta para a aula: produção de entrevista de emprego

Para minha surpresa, chegaram mais cinco alunos. Disse-lhes que o desafio seria que, em duplas, construíssem perguntas para entrevistar um possível candidato à vaga de emprego, em que o empregador fosse cada um deles (em rodadas diferentes) para uma vaga, cujas regras, acordos e condições de trabalho seriam determinadas por eles. Mas, necessitariam antes de

iniciar a entrevista oral, construir previamente as perguntas que precisaria utilizar na entrevista, por escrito.

Desse modo, a oficina permitiu que eles usassem a linguagem para produzir a entrevista e negociar os papéis que cada um deles interpretaria naquele jogo cênico. E, ao inverter os papéis sociais a que estão acostumados a vivenciar e se colocarem em uma posição de destaque, sentiram-se empoderados pela possibilidade de contratar um funcionário e negociar todas as condições de trabalho.

De início, eles estranharam e alguns demoraram a negociar quem faria primeiro o papel de empregador/entrevistador; depois foram se entusiasmando com a ideia. Fiquei observando que eles, durante a construção, repetiam o discurso do opressor, mas, aos poucos, foram ajustando as questões, à medida que iam se colocando também como empregado/entrevistado.

Avalio que o exercício foi muito interessante pela experimentação e (des)construção dos papéis legitimados socialmente e, principalmente, pelo uso da linguagem como prática social.

Oficina 16: produção escrita – parágrafo sobre marketing pessoal: *o que tenho de melhor para oferecer em um determinado trabalho?* – ajustando os detalhes finais

Após síntese oral da oficina anterior sobre entrevista de emprego, em que eles experimentaram vivenciar papéis de empregador e empregado, avaliarem como é estar “no lugar do patrão” (palavra deles) e, buscarem alguém que preenchesse os requisitos para concorrer à vaga de emprego; agora, a proposta desta oficina se constituía de produção escrita de um parágrafo sobre marketing pessoal – *o que tenho de melhor para oferecer em um determinado trabalho?*

A ideia do tema surgiu na oficina anterior, observando as falas de duas duplas durante a produção oral da entrevista de emprego. Foi uma pergunta semelhante elaborada por quatro estudantes. Também por isso, senti a necessidade de alargar essa reflexão sobre autoconhecimento e valorização pessoal para toda a turma, aproveitando aquele momento de entusiasmo coletivo, ainda presente desde a aula anterior.

Tiveram dificuldade de registrar por escrito as habilidades que possuíam, por isso a proposta inicial de parágrafo se transformou em frases curtas, depois de muita reflexão. Observei que eles tinham dificuldade de escrever sobre eles mesmos, principalmente quando se tratava de elencar características positivas, habilidades que eles possuíam, mas não conseguiam transpor para o papel.

Vendo essa dificuldade, conversamos sobre isso e propus que falassem o que eles sabiam fazer que pudesse ser utilizado no mundo do trabalho. As respostas surgiram mais fluidas com informações que não estavam registradas nos diários de bordo.

No final dessa etapa, avaliei que já estávamos prontos para nos lançarmos ao mar, pois já tínhamos ideia do que buscaríamos em nossa expedição. Agora, nos restava pedir licença e proteção e nos jogarmos de cabeça. Bem-vinda, quarta etapa!

5.2.4. Quarta etapa: iniciando a navegação

Nesse estágio houve uma mudança de direção, seja da embarcação ou de nossas aprendizagens. As oficinas 17 e 18 integraram este movimento de insurgências após deixarmos a terra firme. Iniciamos nossa navegação após verificarmos a segurança da embarcação, a confiança dos tripulantes e o desejo de participar da expedição. Ocorrem os primeiros contatos com a imensidão do oceano e reações adversas dos tripulantes, ainda acostumados com a visão estreita da terra firme.

Oficina 17 – leitura de texto imagético: lançamento de livro de Carolina Maria de Jesus – pedindo licença e proteção para nos lançar ao mar

Esta oficina começa com uma interação espontânea do grupo. Alguns alunos só estavam retornando do recesso junino naquele dia, após uma semana de aula. Essa presença de antigos tripulantes que voltavam para o barco, movimentou a turma. Os relatos de vivências e viagens durante o recesso foi o tema gerador das conversas que iniciaram a oficina.

Sala cheia. Treze marujos na embarcação. Isso me possibilitou trazer, através dos relatos daqueles que frequentaram as oficinas anteriores, após o recesso, uma memória do que havíamos construído para os demais alunos.

Apresentei a proposta: uma pré-leitura da imagem de Carolina Maria de Jesus lançando um dos seus livros. Entretanto, deixei que eles analisassem o texto sem ter qualquer referência ou informação prévia.

As leituras de modo geral apontavam para uma descrição de Carolina como uma mulher analfabeta, fazendo faxina em uma biblioteca e encantada com um livro e, pela possibilidade de aprender a ler. As compreensões giraram em torno da ideia de que um corpo negro em um espaço de conhecimento se trata de alguém estranho àquele lugar e, só pode estar exercendo posições subalternas; essas leituras legitimam um discurso social introjetado ou, o chamado racismo estrutural.

A questão de gênero também foi retratada nas leituras: *por que uma mulher naquele ambiente só poderia ocupar a posição de tarefa ligada ao ambiente doméstico?*

A exceção de Moisés que fez uma leitura mais aproximada, os posicionamentos replicavam uma fala racista e machista. Logo após os posicionamentos dos colegas, ele

indagou: *por que essa mulher só pode ser a faxineira e não alguém que foi pegar o livro emprestado para ler?*

Após esse questionamento, a aula tomou outro corpus, a do gênero debate. Opiniões acaloradas foram desfilando em contraposição ao questionamento de Matheus:

Com esse lenço na cabeça, jamais!

Quem usa lenço é faxineira!

Nem faxineira usa mais lenço na cabeça!

Deve ser uma velha do interior...

Por isso eu disse que era uma analfabeta...

Ela não deve nunca ter visto um livro na vida...

Mas, olhem! Ela está sozinha pegando o livro, então alguém deixou ela pegar.

Será que ela está pegando sem ninguém ver?

Pra que ela vai querer um livro?

Pra ler!

Vai perder tempo lendo e não vai terminar a diária!

Então, tive que direcionar o olhar com a ajuda de Moisés. *Gente, olhem bem para o livro que ela está segurando? O que vocês observam?* Incrível como eles não enxergaram a imagem de Carolina refletida no livro. Só perceberam após o meu direcionamento. *É ela, Pró?! Por que ela está na capa do livro?* Questionaram espantados.

Essa dificuldade de enxergar seu semelhante em um papel de destaque reflete como o racismo estrutural está introjetado nas mentes desses jovens e adultos com seus corpos negros como o de Carolina, mas com um discurso euro centrado. *Fala Pró, logo! A gente tá curioso...* Foram falas repetidas por eles.

Pedi para que abrissem o livro didático³² deles na página 34 e lessem a seguinte descrição da imagem: *Carolina Maria de Jesus, autora de O Quarto de despejo: diário de uma favelada, em 1975*. O espanto foi geral. *Como? Ela é a autora? Meu Deus! Perguntei-lhes: O que os levou a fazer tais leituras? Por que ela não poderia ser a autora? O lançamento e momento de autógrafa do seu livro não foi mencionado, por qual motivo?*

Gerônimo disse que jamais pensaria nessa possibilidade, pois uma mulher negra, malvestida, com lenço na cabeça ser uma escritora. *Se fosse um homem, bem vestido, de paletó, aí sim!* Novamente a turma ficou em polvorosa, tive que intervir para lembrar dos turnos de

³² EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: anos iniciais do ensino fundamental/organizadora: Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virgínia Aoki. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

fala. Incrível como nossos corpos são invisíveis em espaços de privilégio, lugares demarcados sócio historicamente. *Por que acharam que o corpo negro só poderia ocupar espaços subalternos?*

Continuei direcionando o debate. Fomos aos poucos desconstruindo a leitura inicial e apontando para as razões que nos faziam ter aquela compreensão. O debate, regado pela interação, foi sucedido por um convite coletivo para conhecermos melhor Carolina Maria de Jesus – mulher, negra, pobre, favelada, uma das maiores escritoras brasileiras.

Quanto ao nosso barco? Estava avançando mar adentro, seguindo seu curso de embarcação decolonial.

Oficina 18: conhecendo melhor Carolina Maria de Jesus – aspectos de sua biografia e obra – em pleno mar

Nessa oficina, o convite foi para conhecermos melhor Carolina de Jesus e alguns de seus textos, já que nenhum dos estudantes sequer haviam ouvido falar sobre a escritora. Comecei declamando o poema de Carolina Maria de Jesus (1997), em *Quarto de Despejo: Não digam que fui rebotalho,/ que vivi à margem da vida./ Digam que eu procurava trabalho,/ mas fui sempre preterida./ Digam ao povo brasileiro/ que meu sonho era ser escritora,/ mas eu não tinha dinheiro/ para pagar uma editora.*

A declamação se seguiu de um silêncio reflexivo, que apenas se rompeu com a proposta de leitura de textos, sobre a autora, distribuídos para a turma. Os alunos se ofereceram para oralizar o texto. E assim o fizeram. O objetivo era conhecer melhor Carolina. O trecho inicial de seu Diário de favelada também foi lido.

Conhecemos parte de sua biografia: sua trajetória de vida, a paixão pelos livros, a mudança para São Paulo, a vida na favela, sua descoberta por Audálio Dantas, a ascensão como escritora e seus últimos dias de vida.

Essa narrativa de bordo causou muito interesse e admiração nos estudantes, que em muitos trechos se colocaram no lugar de Carolina. Elogiando sua força, determinação e gosto pela leitura e escrita, a despeito da vida difícil que levou.

A discussão traçou um paralelo com as percepções levantadas na aula anterior e girou em torno dos estereótipos socialmente impostos, seja de gênero, etnia/raça, condição sociocultural. Juntos, podemos também estabelecer relações entre o contexto histórico do Brasil vivenciado pela autora e as condições atuais a que estamos submetidos – diferenças e aproximações.

A oficina foi uma espécie de treinamento para as turbulências que poderíamos enfrentar. Afinal, mais do que uma boa embarcação, necessitávamos de marinheiros preparados para nadar contra as correntes, se preciso fosse.

Usamos essa experiência para sair do barco e explorar o mar ou além dele. Precisávamos fazer uma cartografia e, para tanto, foi necessário conhecer outros ambientes. É o que fizemos na quinta etapa.

5.2.5. Quinta etapa: explorando o além-mar – saindo do barco

Saímos da embarcação para conhecer a vida marinha, explorar outros lugares; assim as oficinas 19 e 20 mostram a exploração que fizemos para conhecermos outras formas de existência no oceano ou para além dele.

Oficina 19: Exposição Tom Zé 80 anos – contemplando a vida fora do barco

Aula de campo. Combinamos de visitar a exposição de Tom Zé – 80 anos. Já havíamos conhecido algumas músicas dele, por conta do projeto desenvolvido na escola: CEA – 50 anos de Tropicália. Eles haviam gostado da irreverência das músicas de Tom Zé com as quais trabalhamos no início do ano. O fato dele ser baiano, sertanejo e lidar com a diversidade de uma maneira tão singular e multifacetada, acredito que tenha gerado identificação e instigado os alunos a conhecerem mais profundamente sua vida e obra através da exposição. As imagens abaixo mostram cartazes da exposição, além de alguns estudantes (meus e de Ana) que já estavam em visitaçãõ.

Figuras 6, 7 e 8: Imagens da Exposição Tom Zé 80



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

A motivação deve ter sido grande para fazê-los ir até a Caixa Cultural visitar a Exposição em plena tarde de sábado. Nesta visita guiada, pudemos nos alimentar com a sua obra e criatividade ímpares. Músicas, fotos, textos e depoimentos foram traduzidos em instalações concebidas especialmente para a exposição e que, assim como o homenageado, utilizaram-se da multiplicidade de meios e linguagens na concepção artística. Também,

coincidentalmente, encontrei com Ana Lúcia Cerqueira, parceira do nosso grupo de orientação no PROFLETRAS. Embora não tivéssemos combinado, tivemos a mesma ideia de levar nossos alunos àquela mostra. Alguns deles, foram à exposição no domingo, pois não puderam ir naquele sábado, por motivos diversos.

Embora o nome de Antonio José Santana Martins fosse conhecido, comparativamente, sua obra não o era. E quanto mais informação, melhor para entendermos a maneira de Tom Zé construir sua linguagem artística: no gestual, na performance, na criação. Isso tudo requer tempo, determinação e talento. A exposição foi um modo de mergulhar mais intensamente nessa cultura oral nordestina tão bem construída pelo artista.

Visitamos as instalações com músicas, fotos, textos, depoimentos em vídeo e instrumentos inventados pelo iraraense; jogos com a história de vida dele, sua discografia, objetos pessoais, uma linha do tempo mostrando seus principais feitos a partir da infância simples em Irará, Bahia. O trabalho gráfico-visual foi assinado pelo designer, produtor de mídia interativa e curador da exposição André Vallias, e perpassava os anos de vida de Tom Zé até o momento atual.

Por se tratar de uma visita guiada, uma monitora nos nutria o tempo inteiro de detalhes sobre sua vida e obra. Entre elas, a linha do tempo detalhada da biografia do artista chamou a atenção dos estudantes. As fotos abaixo, mostram um momento de interação de dois estudantes e meu:

Figuras 9, 10 e 11: Imagens da interação com a mostra de Tom Zé



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Outro destaque da mostra para os jovens e adultos foi o espaço *Estudando o Sampler* – uma instalação audiovisual interativa que vira uma máquina de *sampler* a partir do movimento do corpo de cada um dos visitantes, controlado por sensor. A instalação explorava a identidade visual de arames e cordas criada por Tom Zé no disco *Estudando o Samba* (1976) e foi assinada

pelo coletivo Sangue no Silício, da cidade de Cachoeira. Este espaço fazia referência também ao pioneirismo digital de Tom Zé, já que a instalação de música se caracterizava principalmente por ser interativa, visual e imersiva, e para tanto, uma das salas da galeria transformou-se em uma máquina de *sampler*, possibilitando-nos experimentar diferentes construções sonoras a partir dos movimentos dos nossos corpos captados através de um sensor.

A instalação, que também explorava a composição visual dos arames farpados e cordas criada pelo autor para uma de suas obras, era uma experimentação musical do “sample”, misturando vários estilos, ritmos e letras; o ambiente estava tão cativante, que nos manteve ali presos por vontade, criando ritmos e interações musicais através do encadeamento melódico que a movimentação do(s) corpo(s) fazia produzir.

Enxerguei naquele espaço, aparentemente lúdico, uma metáfora da minha docência. Desde a produção do silêncio, sem deslocamentos, para a cadência rítmica produzida pelo(s) movimento(s) do(s) corpo(s), que ia ganhando outras modulações se mais pessoas se movessem no espaço. A oralidade se apresenta para mim como aquela dança de corpos em interação produzindo a cada passo uma música única, digo isso porque os movimentos são difíceis de ser repetidos por todos ao mesmo tempo.

A espontaneidade como uma característica da fala também se aproxima daquela singularidade que a oficina de *sample* nos proporcionou. E as identificações também foram transportadas para a minha docência naquela turma de EJA: cada aula era única porque acolhia sujeitos, nem sempre os mesmos, e quando foram, às vezes interagindo de modos diferentes a cada encontro; ora como corpos que chegavam dóceis à escola, outrora pelas circunstâncias de vida, mostravam-se prontos para o combate em seus posicionamentos; e essa fragmentação identitária fazia com que o fluxo das oficinas seguisse as constantes mudanças do vento; e tensionados, inclinávamo-nos pelo constante vai-e-vem do barco, seguindo o jogo simbólico da interação.

Oficina 20: relato de experiência da exposição de Tom Zé – de volta à navegação

Retomamos a experiência da exposição através dos relatos daqueles que visitaram. Comecei o meu para persuadi-los a falarem também, além de socializar com aqueles que não foram à Caixa Cultural. Quem acompanha a trajetória do artista tropicalista e, até mesmo, quem tem pouca intimidade pode mergulhar em sua vida e obra a partir de trabalhos gráficos, digitais e interativos que fazem parte da exposição Tom Zé 80 Anos. A exposição incluiu recriações de suas obras, como os poemas visuais feitos a partir de canções emblemáticas. Ao mesmo tempo, apresentou uma linha do tempo que detalha a trajetória do artista, desde a vida em Irará,

passando pela Tropicália e pelo reconhecimento internacional provocado pelo americano David Byrne, ex-*Talking Heads*.

Verônica completou a minha fala, dizendo: *Vocês viram o que ele falou dele mesmo? Eu até anotei porque achei demais.* “Sou gaiato, falador, sou sertanejo. Sertanejo gosta de falar, né?” *Me identifiquei muito, pois assim como ele, sou sertaneja, de Ipiranga, e gosto de conversar.*

A constatação de que eles estavam (re)constituindo suas identidades a partir do encontro com o outro veio mais cedo do que eu esperava. Esse outro daquele momento, tratava-se de Tom Zé.

Elisa achou muito bonito quando o artista falou que era preciso ficar calado para o coração continuar trabalhando. E acrescentou que precisamos também escutar o outro, mas tem observado que as pessoas não escutam mais o que as outras tem para dizer. *Todo mundo só quer falar, falar, falar... Agora, ouvir, ninguém tem tempo!*

Relembramos que durante a escuta de canções e falas de Tom Zé em uma das instalações, ele havia contado que um dos momentos mais importantes da vida dele foi quando ouviu sua música tocando em um clube de Ipiranga, sua cidade natal. Ele admitiu que, naquele dia voltou a ser cidadão, pois antes disso, nem ele mesmo se tratava como gente. Os estudantes se identificaram com aquela fala do compositor, possivelmente por ela dialogar fortemente com os próprios discursos de invisibilização social.

Eles elogiaram a simplicidade do artista e a maneira como se autodescrevia, como um trabalhador maníaco e não um gênio. Essa declaração dele nos ajuda a desmistificar o processo de criação e a ideia de divindade que se costuma fazer dos autores, ao passo que redimensiona a arte como forma possível de expressão.

Através da exposição sobre a vida e obra de Tom Zé pela monitora, pudemos conhecer também alguns relatos pessoais do cantor que revelaram um pouco de sua trajetória de letramento. Conta-nos que ele chegou a ser tachado de “futuro delinquente”, quando ainda era um menino tímido em Ipiranga, pelas suas características físicas. Esse julgamento objetificou e desumanizou o corpo do artista que não correspondia ao padrão estabelecido; sem dúvida, foi um dos instrumentos de opressão vivenciados por Tom Zé.

Apesar disso, ele se orgulha de dizer que foi criado em uma época, na qual a cultura da convivência importava mais do que a cultura da escola: como o hábito de jantar com a família, onde a conversa reinava naturalmente, e pela sua importância, considerou-a como a grande forma de transmissão de cultura. Por isso, ficava atento às conversas em sua casa, aos depoimentos dos vaqueiros e fregueses que frequentavam a loja do pai.

Trajetórias que, para os sujeitos da minha EJA, também fizeram parte de suas vidas, cujas práticas de letramento tinham um grau de importância muito maior do que a cultura escolar, muito embora eles continuassem a (re)afirmar a centralidade exercida pela escola para sentirem-se cidadãos.

A partir desse momento da expedição, um novo movimento de correntes abraça o nosso barco. Ao longe, um farol pisca, mas não quisemos acreditar que ele guiaria nossa viagem. A etapa seis mostra essa experiência mais detalhadamente.

5.2.6. Sexta etapa: avistando um farol!?

Nesta etapa considero que tivemos o “achado” da pesquisa. Foi o divisor de águas, pois ao estudarmos textos de Carolina Maria de Jesus, no formato de poemas, houve uma rejeição por parte dos jovens e adultos e, um ensaiamento denominativo e/ou conceitual daquilo que iria se tornar, para eles, um “novo” gênero discursivo.

Ainda nesta etapa, aconteceram duas oficinas que se moveram como uma farsa. Digo isso para justificar o comportamento que tivemos (eu e os estudantes) para mascarar as nossas ações na oficina anterior. Os alunos rejeitaram os textos de Carolina de Jesus e eu, não entendia a razão daquela atitude, em um momento de quase cegueira epistêmica.

Desse modo, as oficinas 22 e 23 atenderam a outras demandas - de exercício da oralidade – mas, não se caracterizaram pela continuidade daquilo que estava pretensiosamente planejado por mim. Assim, houve uma mudança involuntária no curso da navegação. Não tirando a validade do que foi trabalhado, mas deixando transparente um desvio na rota – fugindo da refração do farol que os revelava, deixamos que o mar nos conduzisse, enquanto eu procurava um outro caminho para retomar a nossa navegação.

Descrevo as duas oficinas (22 e 23) como uma deriva ou falta de fôlego durante o mergulho. Não quero dizer com isso que essas aulas não tenham sido planejadas, muito pelo contrário. Julgo que aqui tenhamos enfrentado a pior tormenta da intervenção.

Foi a negação e questionamento sobre as escolhas textuais que me fizeram adotar outro plano de navegação, enquanto refletia e realinhava os objetivos para saber se continuaria ou não na mesma direção de antes. Contrariando o efeito narciso, quebraram o espelho. Foi um recuo estratégico.

Oficina 21 - estudo de textos de Carolina Maria de Jesus – 26/07/17 – avistando um farol

A proposta da oficina foi retomarmos o estudo de textos de Carolina Maria de Jesus de forma mais aprofundada. Porém, antes de fazê-lo, vi a necessidade de fazer aproximações

possíveis, junto com os estudantes, entre Tom Zé e Carolina, uma vez que, a continuidade do estudo dos textos dela foi interrompida para visitarmos a exposição e apresentarmos as percepções que tivemos sobre a experiência.

Percebemos que Tom Zé e Carolina dialogam pela condição de retirantes que saíram de suas cidades de origem, no interior do estado, em busca de novas perspectivas e melhores oportunidade de vida na capital. Foram também migrantes em São Paulo.

Trazendo para a dinâmica da sala de aula, Irará e Sacramento funcionaram como exemplos de territórios da memória para ajudar os estudantes a resgatem suas trajetórias de letramento e/ou memórias de escolarização. São metáforas possíveis para compreender como suas identidades são fragmentadas e estão se constituindo, mesmo sendo jovens e adultos. É uma espécie de resgate do eu de outrora com o outro eu de hoje.

Tais aproximações são necessárias para o entrecruzamento das oficinas: ambos autores tinham os livros como paixão, refúgio e salvação. O fato da genialidade de Tom Zé não ser mostrada na mídia e ser o integrante do movimento tropicália a ser posto no ostracismo, esquecido, acontece com Carolina anos depois do lançamento de *O Quarto de Despejo*. Eles foram também estrangeiros na capital; seus corpos eram de estranhamento: um sertanejo, esquálido, invisibilizado na timidez. O fato de envergonhar-se profundamente ao andar nas ruas de Salvador com sua “farda de Irará” desnuda esse sentimento de fora do lugar ou, o lugar da negação que também dominava Carolina enquanto habitou a favela do Canindé. David Byrne descobriu o disco *Estudando Samba no Rio de Janeiro*, de Tom Zé e o projetou internacionalmente, assim o fez Audálio Dantas com o *Diário* de Carolina. Ambos precisaram ser reconhecidos e aclamados no exterior para serem valorizados como artistas que são. Carolina fez tanto e mais sucesso no exterior, com livros publicados e filme lançado lá fora. Hoje, são reconhecidos por terem construído obras de vanguarda, com as marcas identitárias do lugar de origem. É evidente que eles estão distanciados por uma série de fatores, contudo, para nós interessa nesse momento, entrecruzar nosso plano de navegação com as correntes marítimas que estão guiando essa nau.

Guardadas as aproximações, seguimos a aula com a distribuição e oralização de diferentes poemas de Carolina. O aluno Lúcio musicalizou um dos poemas. Em seguida, iniciamos a discussão em torno das ideias centrais dos textos e outros aspectos neles retratados. Entre os objetivos estavam o contato com a obra de Carolina Maria de Jesus e o aprimoramento da linguagem oral a partir da discussão sobre os textos lidos. Aproveitamos também para caracterizar o formato dos textos, como gênero discursivo.

Foi notado pelos estudantes a transgressão aos padrões normativos nos textos, embora isso não impedisse a compreensão do que estava escrito. Questionaram se algumas palavras tinham sido escritas intencionalmente daquela forma. Para explicar, retomamos aspectos da história de Carolina que evidenciaram, através das leituras feitas por ela, uma tentativa de imitar o padrão linguístico utilizado na literatura brasileira; entretanto, por não dominar tais elementos, acabou revelando o potencial de uma escrita única, constituída de uma maneira singular e fora da normatização linguística.

Acredito que a surpresa maior para os alunos tenha vindo do fato de Carolina de Jesus ser uma das maiores escritoras brasileiras, mesmo não dominando a norma culta imposta como a “certa”, principalmente, na literatura feita no Brasil naquele período. Ficou nítido que, a partir da escrita da autora e de nossas conversas, qualquer um deles poderia exercer o seu direito de escrever.

Em princípio os textos não tiveram uma boa recepção, pela temática. Os alunos justificaram que já vivenciavam situações de malogro, então queriam ver retratado nos poemas suas projeções e expectativas positivas de vida. Talvez, por terem experienciado o gênero poema apenas vinculado a situações idealizadas. As características do texto da escritora levaram os alunos a pensar no gênero “desabafo” (palavras deles) – uma espécie de depoimento oral/escrito sobre uma determinada situação que angustia ou incomoda o locutor, ao ponto de este sentir uma espécie de catarse ao enunciar o fato ou sentimento. Surgiu, então, a necessidade real de estudar o gênero depoimento.

De repente, percebi que outro farol sinalizava a nossa navegação. Cada farol tem sua identidade: eles piscam de forma diferente, como uma impressão digital. Piscam branco, vermelho, verde, em um ou mais lampejos, com intervalos de tempo diferentes. Ao avistá-lo, como timoneira daquela embarcação, comecei a suspeitar que aquele seria o nosso farol: “o desabafo”.

Oficina 22: parada estratégica - criação de nosso intercomunicador

Nesta oficina, foi criado, em conjunto, um grupo no aplicativo *WhatsApp* para garantir a interação para além do momento de sala de aula. Após a criação, pudemos compartilhar registros da exposição de Tom Zé. O objetivo era desenvolver a interação e o sentimento de identidade de grupo, além de compartilhar informações diversas, avisos, textos diversos e nossas produções. Funcionava como um suporte pedagógico para retroalimentar nosso ensino aprendizagem.

A Criação do nosso intercomunicador (Grupo de *WhatsApp*) foi batizado de *Nossa Língua CEA 2017*, através dele buscamos dinamizar as interações da turma durante a

navegação. Mesmo após o término da expedição (ano letivo), os alunos manifestaram a vontade de continuar no grupo. A interação agora gira em torno dos assuntos pessoais e acontecimentos sociais.

À exceção de dois alunos que não tinham *smartphone*, a turma se envolveu mais e antes das oficinas, costumava compartilhar textos que iriam ser trabalhados ou que já tinham sido estudados, a exemplo de canções, vídeos, *gifts*... Essa dinâmica permitiu que houvesse uma interação e participação maior entre os alunos, principalmente com aqueles que não tinham frequentado uma determinada aula, fazia o acompanhamento também pelo grupo, além das retomadas iniciais que fazíamos a cada oficina.

É inegável o envolvimento cada vez maior dos alunos com a cultura digital, seja por meio do computador ou dos modernos *smartphones*, *tabletes*, entre outros dispositivos, que exigem habilidades específicas para o manuseio do equipamento, a leitura da tela, o uso dos ambientes de navegação, dentre outros. Com isso, os estudantes estão cada vez mais imersos em novas formas de ler, escrever, falar, ouvir e navegar através dos novos suportes.

A respeito da criação do grupo no aplicativo *WhatsApp*, Rojo (2012) nos apoia quando diz que a teoria do letramento enfatizava a necessidade de letrar e não somente alfabetizar, hoje em dia, com as novas mídias, precisamos renovar, reinventar nossa prática escolar, nossa didática e a própria escola, não somente letrando, mas sobretudo multiletrando.

Para desenvolver seus argumentos a favor dos multiletramentos, inicialmente Rojo localiza a origem histórica desse conceito que procura cobrir dois “multi”: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. Também Rojo (2012) enfatiza que, ao considerar esses dois “multi”, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramento que, segundo ela, “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas.”

Para Rojo e Moura (2012), os multiletramentos “apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade representados em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 13).

Nesse contexto e diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias de informação e comunicação, Rojo e Moura (2012) afirmam que é necessário apropriar-se dos saberes tecnológicos relacionados ao domínio de áudio, vídeo, tratamento de imagens entre outros. Para os autores, “são exigidas novas práticas de leitura e escrita somadas a uma análise crítica, ou seja, são necessários novos e multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 21).

Dentro dessa perspectiva, a escola é um ambiente propício para o desenvolvimento de tais habilidades, principalmente por ser considerada a principal agência de letramento(s); já o professor, como agente de letramento e ter conhecimento dos saberes tecnológicos relacionados às ferramentas, pode usá-las para facilitar sua práxis, diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias.

Oficina 23 - Escuta orientada de votação da denúncia de Michel Temer - 02/08/17- observando um naufrágio

A proposta dessa oficina surgiu do interesse dos alunos em assistir à votação da denúncia contra Michel Temer manifestada através do grupo de *WhatsApp* durante a semana. Como a votação foi televisionada, por haver uma boa quantidade de alunos de outras turmas assistindo-a no pátio da escola e, nossa aula acontecer no horário correspondente, observei ali uma oportunidade de fazer uma escuta orientada da votação – uma situação autêntica de interlocução – a partir de um roteiro prévio e seguindo parâmetros propostos por Dolz e Schneuwly (2004, p. 134), sobre meios linguísticos e paralinguísticos.

Mesmo golpeados, tínhamos uma leve esperança de que fosse aceita a denúncia e reestabelecida a democracia no Brasil. Porém, antes de analisarmos, estabelecemos os parâmetros para fazê-lo: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração, dentre outros. Postura física, movimentos de braços, pernas, gestos, olhares, mímicas faciais. A posição dos deputados no plenário da Câmara: ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico com outros parlamentares. O aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, outros acessórios. A disposição dos lugares que ocupavam, das cadeiras, dos corpos, a iluminação, (des)ordem, decoração do ambiente, uso de faixas, cartazes, bandeiras. Para direcionar a leitura, tomei como parâmetro a votação de impedimento da presidenta Dilma Rousseff.

Pretendíamos apreender também as características linguístico discursivas do gênero *votação plenária*, como: gestos, entonação, ritmo para o reconhecimento de intenções, valores, (pre)conceitos veiculados nos discursos. A finalidade, organização e intencionalidade em torno do tema em questão; desenvoltura dos interlocutores – origem, nome, partido, qualidade e objetivo da votação; se os interlocutores estavam ou não à vontade, suas posturas; se prepararam suas falas ou improvisaram, estavam confortáveis/firmes na decisão ou foram obrigados a tal, hesitações que levaram a tal compreensão; marcadores que chamaram atenção ou outro trecho de fala que pudesse evidenciar seus objetivos.

Evidentemente que estávamos longe de querer fazer uma análise da conversação, ou tampouco, uma análise crítica dos discursos. Pretendíamos analisar os princípios da oralidade

presentes em uma situação real de enunciação, sobre a qual tínhamos expectativas e posicionamentos políticos ideológicos, mas que não inviabilizariam a observação, pelo contrário, serviram de parâmetro para o julgamento final da interpretação, principalmente pelo fato de termos sido golpeados mais uma vez nos nossos pretensos direitos de cidadãos brasileiros. Contudo, como bem sinalizou Gerônimo, aquele exercício serviu de bússola para observarmos mais adiante os discursos políticos partidários nas campanhas eleitorais futuras e, para isso, nossa oficina tinha sido de grande relevância, segundo os próprios alunos.

O objetivo foi analisar a pertinência e consistência no uso da língua falada pelos deputados; associando a audição atenta à observação visual; para socializarmos as hipóteses elaboradas a partir da análise da votação plenária. Para fazer essa escuta orientada houve a necessidade de elaborar um roteiro didático para analisarmos aquele gênero oral: a votação plenária, observando, para tanto, os meios linguísticos e não linguísticos utilizados pelos deputados naquele evento de letramento.

E os estudantes perceberam que, nas falas dos deputados havia, assim como Marcuschi, Dolz e Schneuwly (2004) sinalizam, dois tipos de oral: o “espontâneo” – fala improvisada – e a “escrita oralizada” – produções orais com base em textos escritos: “trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada” (p. 132).

Observaram minuciosamente como a oralidade se desenvolve para além do falado, dos elementos linguísticos e como outras partes concorrem para a compreensão dos enunciados; e que podem ser apreendidos através de uma análise direcionada, de um olhar/ouvido auspicioso. Elisa, em sua interpretação, disse que nem sempre o que foi dito/falado correspondia realmente ao que o corpo, o tom de voz e a hesitação mostraram e nem precisaria de uma máquina da verdade para descobrir que muitos deles tinham um discurso preparado, completamente diferente daquilo que eles pensavam.

Posso afirmar que, assistir àquele naufrágio, sem poder fazer nada, foi um exercício angustiante, cuja revolta era a onda que quebrava em nossos corações cansados de (des)ilusão.

E foi assim que chegamos ao outro lado do mar, meio cabisbaixos, descrentes; deixando que o mar nos levasse, nos guiasse.... Apenas algo muito inusitado poderia nos tirar daquele estado de ânimo. Muita Gana! Foi o que ocorreu na sétima etapa.

5.2.7. Etapa sete: a novidade veio da costa ocidental do atlântico

Foi exatamente da África Ocidental que veio o nosso consolo. Fomos apresentados aos Adinkra. O primeiro ritual de iniciação foi meu: Analu havia me apresentado a eles; mas,

aguardavam lá quietos, esperando serem possuídos. E lancei mão deles para reavivar nosso entusiasmo.

Três oficinas de simbologia adinkra compõem esta etapa. A proposta foi resgatar a ancestralidade como forma de reparar os desvios de rota que tivemos, por não termos alinhado os objetivos ou pela rejeição ao plano de navegação. Na deriva e mergulhos que fizemos na etapa anterior, esquecemos de nós, tentamos nos desviar do objetivo inicial por perceber quão desafiador ele era e quantos perigos correríamos se pegássemos aquela rota. Talvez por medo de enfrentar o perigo da realidade, tal como ela é... De admitir nossas fraquezas e responsabilidades coletivas. Penso que o modo como nos posicionamos diante das situações, define como as enfrentaremos. Mas, é fácil falar, difícil mesmo é carregar nos corpos-mentes as cicatrizes dessa diferença: social, etnicorracial, de gênero, cultural, histórica. Os adinkra vieram para (re)constituir esses fragmentos e reabilitar nossa estima através de seus ensinamentos ancestrais.

As oficinas 24, 25 e 31 trabalharam os adinkra, portanto, resolvi reuni-las aqui para que fique mais nítido como ocorreram, os objetivos e repercussões que causaram na turma. Iniciarei relatando sobre as oficinas 24 e 25.

Oficinas 24 e 25: conhecendo e memorizando os símbolos adinkra – jogos em grupo – resgatando no oceano tesouros preciosos da ancestralidade

As culturas, de modo geral, têm símbolos que representam sua origem, seus valores e crenças. Uma civilização pode viver e preservar sua cultura e suas histórias pela interpretação e decodificação dos seus símbolos.

Foram duas oficinas para conhecermos e memorizarmos os símbolos adinkra. A utilização da simbologia adinkra foi uma estratégia para o desenvolvimento da oralidade e aplicação da lei 10639/03. A primeira oficina consistiu na exposição participada de slides sobre a origem, história e uso de símbolos adinkra. Fomos aos poucos conhecendo aqueles símbolos/provérbios até então para nós desconhecidos.

O uso de mapas permitiu diminuir a distância simbólica e material entre Bahia e África, já que em nossos corpos elas são uma só. Muitos deles tiveram o primeiro contato com um mapa que mostrava Brasil e África. Elisa balbuciou que estava parecendo aula de geografia. E eu falei que era também, pois a língua não tem fronteiras; nós somos a língua. Estávamos rompendo esta barreira epistêmica naquele momento, sem compartimentar o conhecimento, mas demarcando nosso olhar para a simbologia criada pelos nossos antepassados.

Fomos aos poucos compreendendo o significado dos adinkra e estabelecendo uma relação um tanto lúdica ao aproximar o símbolo de sua expressão ou provérbio correspondente.

Verônica afirmou que estava procurando um símbolo interessante para a sua próxima tatuagem e estava diante de vários; o problema seria escolher qual.

Estudamos alguns adinkra, mas, pelo interesse, necessidade de maior inserção e memorização dos símbolos, e até, para contemplar aqueles estudantes que não estavam presentes, combinamos de fazermos mais uma oficina para ampliarmos o nosso conhecimento sobre os adinkra.

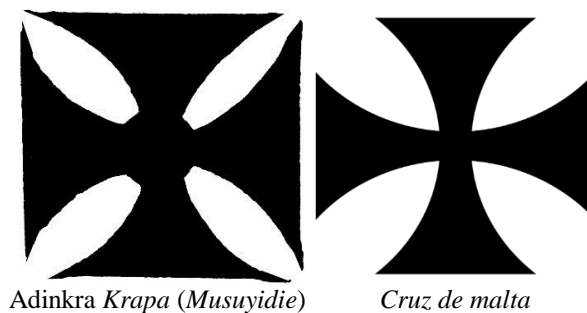
Na oficina seguinte, após retomarmos a aula anterior, combinamos que faríamos uma espécie de jogo em grupos. Porém, apenas quatro alunos participaram, portanto, o trabalho foi realizado coletivamente. A atividade consistia na distribuição de cartelas contendo símbolos adinkra para recortar. Os alunos teriam que dar o nome africano e o significado correspondente em português; para tanto foi entregue uma tabela com os nomes dos adinkra e as expressões correspondentes. O objetivo era que eles (re)conhecessem e memorizassem o maior número de adinkra que fosse possível, memorizando e inter-relacionando simbologia aos conceitos sobre uma regra sociocultural, para irem montando um cartaz coletivo. Podemos observar nas imagens que se seguem momentos do processo de construção:

Figuras 12 e 13: Construção de cartaz de adinkra na sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Durante o processo de construção, os estudantes se depararam com símbolos já conhecidos, mas que possuíam outro significado. Foi o caso do adinkra *Krapa (Musuyidie)* símbolo de santidade e de pureza no coração (do provérbio: *krapa te se quiabo okyiri fi* - a santidade, tal qual os gatos, abomina a imundície) utilizado para simbolizar a cruz de malta pelos portugueses e um outro adinkra que remetia à suástica, utilizado pelos alemães nazistas.



Discutimos sobre a origem dos adinkra e nos questionamos se houve ou não um processo de apropriação cultural. Em um rápido mergulho histórico, pudemos começar a compreender como teria acontecido tal processo, já que antes da escrita árabe ser introduzida na África através das invasões muçumanas, vários sistemas de escrita já existiam. Então, fomos levados a acreditar que os africanos foram os primeiros povos a criar essa simbologia. Após a conclusão, o cartaz foi fixado na parede da sala. Devido ao interesse em torno dos provérbios invocados pelos símbolos adinkra, prometi que retomaríamos a simbologia adinkra em outra oficina.

A cultura de cada povo, de cada sociedade, apresenta suas marcas e tem ligações com a possibilidade de seus sujeitos sociais possuírem uma identidade, no sentido de pertencimento ao lugar. Sabemos que a oralidade, como modalidade da língua, também agrega a simbologia em sua densidade discursiva, como fator de interação sócio cultural entre os sujeitos e como forma de vinculação humana.

E foi pensando na necessidade de (re)construção da história de povos negro africanos que nos levou até o povo akan. Segundo Menezes (2000), os akan são um grupo étnico localizado em Gana, região que compreende os países de Gana, Burkina Faso e Togo. A cultura akan é portadora de signos e símbolos que podem valorizar e transmitir toda sua história. Suas simbologias datam do século IX d.C. Os akan tinham como unidade básica da sociedade a família, que era comandada pelas mulheres. Essas famílias apresentavam peculiaridades em suas identidades simbólicas, como a cor, que é um fator muito regional.

A civilização akan trabalha os ideogramas, ou seja, seus signos, como simbologia de vida, fazendo com que seu povo vivesse a comunicação visual a todo instante. “Esses ideogramas são chamados adinkra, palavra que significa adeus, visto seu primeiro uso ter sido nas estamparias em ocasiões fúnebres ou festivais de homenagem. Eram destinadas aos trajes de reis e líderes espirituais, em ritos e cerimônias” (MENEZES, 2000). Ainda segundo a autora, cada símbolo adinkra tem um nome e um significado. Derivam de provérbios, fatos históricos, comportamentos humanos, tornando-se fatores identificadores e potencializadores da imagem como um todo.

Os adinkra já se tornaram uma arte nacional ganense, somando-se em muitos números. A comunicação por meio das vestimentas é de valor essencial para a cultura akan, pois a potencialidade da imagem, por meio dos signos denominados adinkra, incorpora, preserva e transmite aspectos da história, filosofia e normas socioculturais e da linguagem de seu povo:

Identidade cultural não é uma essência fixa, que se mantém imutável em relação à história e à cultura. É sempre construída por meio da memória, fantasia, narrativa e mito. Identidades culturais são pontos de identificação, os instáveis pontos de identificação ou sutura, que se constituem dentro dos discursos de história e de cultura (HALL, 1989, p. 71-2).

Nosso objetivo era resgatar e reconstruir o passado histórico, as memórias e identidade de nossos antepassados negro africanos com foco na oralidade, daí surge a simbologia adinkra dentro da nossa intervenção. Buscar esse passado por meio de signos e símbolos socioculturais para ajudar a saber de si, a entender a origem, para apreender a identidade etnicorracial e, obter uma consciência identificadora da cultura africana para além dos estereótipos folclorizantes.

Falar dessa identidade implica refletir sobre a auto percepção de um grupo acerca de si mesmo, de sua história, de seu destino e de suas possibilidades, enraizada necessariamente em um horizonte de desvalorização, e referida a forma de vida invisibilizada.

O conjunto ideográfico chamado *Adinkra*, em Twi, língua dos Akan, “significa literalmente ‘despedida’, ‘gesto de adeus’” (NASCIMENTO & GÁ, 2000, p. 22). Cada símbolo, em um número maior que oitenta, carrega um conteúdo não apenas estético, mas incorpora, preserva e transmite “aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais desses povos de Gana” (NASCIMENTO, 2008, p. 14).

Eles formam um tipo de escritura pictográfica impressa e estampada nos tecidos e também registrados pelos Akan nas esculturas feitas em objetos como o *Gwa*, um tipo de assento, o bastão do linguista e os *djayobwe* (contrapeso para medir quantidades de ouro e sal), figuras esculpidas em ferro e em bronze. Muitas vezes a simbologia é relacionada a provérbios representados por animais; é o que afirma (NASCIMENTO, 2009).

Foi assim que experienciamos um pouco da sabedoria dos Akan através dos símbolos Adinkra, resgatando no oceano os tesouros preciosos da nossa ancestralidade: *Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi* – nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás.



Adinkra Sankofa

Oficina 31: Provérbios e Adinkra – reunindo as memórias dos antepassados no além-mar

Por razões didáticas, quis agrupar aqui esta oficina com as demais, pela temática, semelhança e objetivo; embora ela só tenha ocorrido cerca de um mês depois da primeira.

Como havíamos combinado, retomamos a simbologia adinkra, após um intervalo de tempo que serviu para a assimilação e acomodação dos novos conceitos. Para tanto, propus que os estudantes pesquisassem provérbios utilizados pelas pessoas mais velhas (da família ou de amigos/vizinhos) e fazer relação com os adinkra.

Enquanto eles buscavam esses provérbios ou ditados populares de pessoas mais idosas do convívio deles e fossem aumentando mais o contato com os adinkra através do estudo, oficinas outras foram sendo desenvolvidas. Enquanto isso, aproveitando a FLIPELÔ, combinamos de assistir a Palestra de Emicida e João Jorge – *Poesia e protesto. A rua é nóiz*. Retomamos adinkra e provérbios mais adiante, após algumas oficinas.

A proposta girou em torno da escolha do símbolo adinkra, seguido de breve comentário do seu significado, relacionando cada símbolo adinkra ao dito popular coletado com os mais idosos; iniciamos a oficina com a pergunta para os alunos sobre o que era um provérbio. O objetivo era trabalhar com eles o conceito e origem de provérbio.

Após a discussão em torno dessa temática, os alunos foram apresentando os provérbios que eles haviam conseguido pesquisar ou que foram lembrando das interações que tiveram com pessoas mais idosas ao longo de suas trajetórias. A discussão seguiu em torno dos provérbios apresentados e os sentidos, interpretações e ensinamentos deslocados por tais expressões. Fomos transcrevendo no quadro os provérbios apresentados, estimulando a aproximação com os símbolos adinkra. Em seguida, fomos fazendo uma análise coletiva sobre as aproximações entre os provérbios e os adinkra correspondentes.

Assim como os ditados populares, estes símbolos também são provérbios, cujos ensinamentos acerca da história, filosofia e normas socioculturais do seu povo foram sendo difundidos. O objetivo da oficina era trabalhar o gênero provérbio numa perspectiva da

oralidade, abordando os ensinamentos que os provérbios trazem, compreendendo que esses gêneros orais se manifestam em diferentes esferas de circulação humana e contextos de participação social popular, principalmente nas famílias afrodescendentes.

Os provérbios são frequentemente utilizados para realçar alguma circunstância da vida em um determinado momento. Eles normalmente carregam um aspecto lúdico e sempre nos trazem uma mensagem de aprendizado. Quem nunca utilizou um provérbio para exemplificar alguma fala? Foi uma provocação que fiz aos jovens e adultos da minha EJA. Os provérbios ou ditos populares são frases e expressões que transmitem conhecimentos comuns, ensinamentos ou uma reflexão sobre a vida. A maioria deles não tem uma autoria conhecida, criados há séculos e são tão utilizados até hoje por estarem relacionados a aspectos universais da vida.

Como um gênero da oralidade, foi criado e repassado através da boca de diferentes povos, veiculando informações histórico sociais e sabedoria cultural. Através deles, compreendemos melhor a história de uma região, de um povo e de uma determinada época; podendo conhecer melhor nossa história através do resgate desses ensinamentos utilizados pelas pessoas mais idosas, que foi objeto de pesquisa pelos alunos.

Após conhecermos os adinkra, que são também provérbios utilizados por nossos irmãos de África, a oficina promoveu o conhecimento dessa aproximação visando produzir o convívio e respeito entre provérbios e adinkra como gêneros da oralidade. Para além de compreender esses ensinamentos, envolve um sentimento de pertencer a uma comunidade, de compartilhar conhecimentos, formas de fazer e de ser e, ao mesmo tempo, exige o domínio de uma linguagem comum, identitária. O pertencimento também está em conhecer e lidar com certas hierarquias, geralmente, pautadas em acumulação de experiência e conhecimento, dos mais velhos. Essa transmissão oral de conhecimentos seculares é um dos importantes patrimônios da cultura imaterial de origem africana, que surgiram dessa observação da natureza, do ambiente onde se vive e, juntamente com as relações entre as pessoas, foram construindo tais conceitos e atitudes diante da observação da vida.

A ancestralidade está na base da história e das culturas de raiz africana. Nessa perspectiva, valorizar a ancestralidade e a conexão entre afrodescendentes e o continente africano é mais do que uma idealização, é uma maneira de saber-se e (re)conhecer-se através desse vínculo identitário com o mundo africano, que o conhecimento da simbologia adinkra propiciou.

Pude observar no desenvolvimento da oficina que as atividades propostas geraram nos alunos habilidades de refletir sobre a linguagem popular (dos mais velhos) contida nos provérbios, que envolve também a busca por compreender a realidade de forma ampla e

coerente. Ao mesmo tempo, pode contribuir para valorizar a diversidade cultural e de suas manifestações orais, fruto de práticas de letramentos em que estão inseridos os sujeitos da intervenção.

Por se tratar de um gênero da oralidade que faz parte da sabedoria popular e tem como objetivo transmitir ensinamentos de geração a geração entre diversas culturas, também permite, além dos pensamentos filosóficos, fazer alguma crítica social, (des)construir ideologias e/ou discursos introjetados nessas expressões. Daí a sua importância cultural pelo seu envolvimento com a sociedade através da oralidade.

Considero que a aprendizagem sobre a simbologia adinkra e os provérbios foi significativa por explicitar e incorporar valores e formas de ser, particularmente, relativas à matriz cultural africana. Nesse sentido, foi possível incentivar a concepção de que o corpo negro veste uma cultura de tradição oral e práticas tradicionais de valores intrínsecos, simbólicos e afetivos do outro, que podem ser continuamente resgatados e (re)conhecidos também na/pela escola formal.

No trabalho com a oralidade sob a perspectiva cultural de matriz africana, o corpo deve ser entendido em sua relação com a diversidade, integração e ancestralidade. Em relação à integração, é preciso compreender que, por meio do corpo físico se manifesta o corpo inteiro. No corpo se manifestam gestos, palavras, posições, posturas, inteligência, sentimentos e emoções (SILVA, 2009). Enunciações que foram percebidas durante o desenvolvimento das oficinas pelos jovens e adultos que nos permitiu compreender as raízes africanas nas nossas formas de ser, de nos expressar.

Isso ganha ainda mais densidade em um espaço de EJA majoritariamente negro de Salvador, Bahia, cujas oficinas pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo de intervenção possibilitaram, de certo modo, refletir sobre como essa visão integral de corpo presente nas práticas culturais de matriz africana podem contribuir para superar uma visão fragmentada e desumanizante que ainda temos do corpo negro, através do trabalho com a oralidade e aplicação da lei 10639/03.

Desse modo, posso afirmar que os adinkra foram como ventos condutores dessas águas históricas, transportando as ondas das nossas memórias até o presente. Mergulhados nesse devir histórico, passamos para a etapa oito.

5.2.8. Etapa oito: nova saída da embarcação – outras ocupações

A partir daqui, começamos a desconstruir a ideia deslocada pelos estudantes sobre o gênero poema presumir uma temática amorosa e/ou idealizada. Banhados de sabedoria

ancestral, revestimo-nos de força para sair do barco e levarmos o mar para a rua, ocupar outros espaços. Para além disso, os contornos do “desabafo” começaram a se formatar como gênero do discurso.

As oficinas 26 e 27 retratam esse processo de (des)construção e a importância dessas explorações externas para (re)posicionar o discurso inicial dos tripulantes.

Oficina 26: FliPelô – Poesia e protesto. A rua é nós – Emicida e João Jorge

Novamente saímos do barco, mas não abandonamos a embarcação. Fomos explorar o mar a nado. Experimentar o mergulho nas águas profundas da cidade do Salvador, que estava em efervescência cultural às vésperas do dia do estudante, feriado escolar. A proposta apresentada aos jovens e adultos foi a de irmos para a FLIPELO – Festa Literária Internacional do Pelourinho – participar da palestra de Emicida e João Jorge e ocupar as ruas do Pelô com nossos corpos. A seguir, vemos imagens dessa ocupação:

Figuras 15, 16 e 17: Imagens de nossa participação na Palestra de Emicida. É nós na FliPelô!



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

O evento aconteceu em dia e horário da nossa aula, por isso eles não tiveram grandes comprometimentos com outras disciplinas, pois houve um combinado anterior entre mim, os professores e a coordenação pedagógica; além do que, naquela noite, haveria na escola uma pequena homenagem pelo dia do estudante. Aquela seria nossa segunda aula de campo. Ocupar os espaços urbanos de Salvador foi simbólico, por transpor nossos corpos negros, historicamente subalternizados, para uma posição de destaque. Acredito que tenha sido a melhor forma de homenageá-los.

O centro de Salvador como um espaço onde os estudantes trabalham, estudam e/ou vivem representa um recorte interessantíssimo para a nossa intervenção, como um outro locus de experimentação da linguagem para além da sala de aula. A exposição de Tom Zé aconteceu na Caixa Cultural, que também fica no centro histórico da cidade – Rua Carlos Gomes.

Muito embora a maioria dos jovens e adultos trabalhem e/ou estudem no centro de Salvador, a maioria deles não costumavam habitar aquelas paisagens urbanas para entreter-se e

experimental o delicado que a vida poderia proporcioná-los. Ali era um território de passagem, do trabalho árduo em busca de sobrevivência, de itinerâncias rotineiras conjugadas entre casa-trabalho-escola-casa.

A rua é nóiz possibilitou aos estudantes observar a paisagem urbana identificando suas transformações, sua dinâmica, percebendo-se como parte e, também, produtores de cultura daquele espaço; contribuindo assim para a construção de uma auto percepção como humanos, ou melhor, no dizer de Arroyo (2017, p. 142) sujeitos de direitos “a um novo saber social que incorpore e altere sua vida cotidiana”.

A FLIPELÔ contou com a marcante presença de escritores e poetas negros, na conversa *A Rua É Noiz – Poesia e Protesto*, colocou em diálogo o *rapper* paulista Emicida e João Jorge, presidente do bloco afro Olodum. A mediação do bate-papo, que ocorreu no Teatro Sesc-Senac Pelourinho, foi realizada pela cantora Larissa Luz. Sob a temática “A Rua É Noiz – Poesia e Protesto”, os artistas problematizaram, brincaram e “desabafaram” sobre as dificuldades vividas na infância, além de discutir racismo, poesia, protesto, empoderamento feminino, educação e música, em uma noite de casa lo-ta-da. Apesar de termos chegado cedo, enfrentamos uma longa e disputada fila e aguardamos quase uma hora para entrarmos no teatro.

João Jorge começou falando de sua história que, em certa medida se funde com a do Olodum, e de como teve de transpor obstáculos externos e internos para fazer do bloco que dirige o que ele se tornou hoje. Isto, numa ótica que versou entre estar em estado permanente de protesto e ao mesmo tempo transformar o discurso em poesia nas músicas, para atingir o público. “A poesia social, ou a poesia de protestos é a poesia da realidade. Esta noite foi importante, poeticamente forte, ao mesmo tempo falando da nossa realidade. São experiências distintas, mas que se conectam com a África, com a sociedade brasileira, das jovens e dos jovens negros”, explica João.

Para Emicida, ouvir e dialogar com João Jorge e o público baiano, foi gratificante; principalmente, estar ocupando espaço na FLIPELÔ era importante, conforme relatou:

“Super feliz de estar aqui e precisamos ocupar mais espaços, mais vezes, para compartilhar nossas histórias, para além dos shows onde as pessoas apenas recebem, embora seja uma troca intensa. Aqui, elas falam também e podemos ter outro tipo de troca e ter mais reflexão dos temas”.³³

João Jorge iniciou o bate-papo ao contar de suas primeiras referências literárias no período em que viveu entre Salvador e São Gonçalo dos Campos.

³³ As falas, aqui reproduzidas, de João Jorge e Emicida foram coletadas pela professora-pesquisadora, através de gravação e transcrição dos áudios obtidos durante a palestra dos artistas na FLIPELÔ.

“Foi uma coleção que ganhei do meu pai, aos oito anos. Ela relatava histórias de crianças europeias e eu me apeguei, porque ali eu conseguia viajar para fora do Pelourinho, onde eu vivia com meus pais. Até que, andando pelos casarões que eram da família portuguesa, eu comecei a observar os brasões dizendo ‘aqui morou fulano, aqui morou sicrano’, e me perguntava ‘e nós?’, nada. Então, decretei: tenho que encontrar alguém parecido com meu nariz, com meu cabelo duro, com meu pai, com meus primos, foi aí que eu comecei a procurar autores negros e cheguei até o Carnaval, lendo sobre o Ilê Ayê”.

Após contar toda sua trajetória de letramento desde que descobriu o gosto pelas histórias em quadrinhos, Emicida fez questão de falar sobre o seu último álbum, acrescentou:

“Mãe”, lançado em 2015. “Um amigo que trabalha comigo uma vez chegou e me disse: ‘Emicida, a gente precisa parar de chegar atrasado na vida dos outros’. Fiquei com aquilo na cabeça e achando uma injustiça, porque eu passei por muita coisa e consegui chegar aqui, então para mim estava no tempo certo, não estava atrasado. Mas aí ele explicou: ‘a menina que ouviu seu disco aos 14 anos se vê nas suas letras e começa a entender o contexto que vive, mas ela já levou um soco do racismo aos quatro’. Agora eu luto pra chegar mais cedo na vida das crianças porque, se depender de mim, o ser humano não será interrompido pela burrice do outro”.

Emicida aproveitou o bate-papo e listou os autores que tiveram influência sobre sua música.

“Eu admiro muito o Mário Quintana, Eduardo Galeano, Pablo Neruda, Gabriel Garcia Marques, Lima Barreto e não vamos esquecer, Milton Santos. Eu adoro Milton Santos, gosto dele porque vejo uma simplicidade, além de ter sido um cara que ajudou a quebrar essa coisa cristalina da academia, que olhava você de cima. Ele não, ele olha a gente de igual para igual”.

Essa fala de Emicida representava tudo aquilo que eu estava buscando perseguir nas minha práxis – a horizontalidade.

Sobre os anos à frente do Olodum, João Jorge explicou como a poesia e o protesto estiveram presentes nas músicas mais famosas da banda:

“A música Faraó, por exemplo, ficou em terceiro lugar entre as músicas do carnaval. As pessoas então começaram a dizer que o Olodum estava acabado. Nós gravamos um disco, primeiro LP de samba reggae do mundo, e dediquei aos orixás. A música já tem 30 anos e é a principal música da Bahia no mundo. Eu queria que o Olodum fosse visto como o protesto do Pelourinho. Então, estimulei para que nossa principal música social, “Protesto do Olodum”, fosse assim. ‘Força e pudor, liberdade ao povo do Pelô, mãe que é mãe no parto sente dor’. Ela terminava dizendo que “na Bahia existe Etiópia, pro Nordeste o país vira as costas”, e assim colocamos o combustível necessário para fazer protesto com poesia”.

Para Emicida, os quadrinhos foram parte essencial de sua formação. Identificou-se com Homem-Aranha, alguém que também precisava pagar aluguel e vivia sem dinheiro, mas foi Will Eisner que fez de vez a sua cabeça. “Fui lendo muito quadrinhos, até que pirei quando conheci o Will Eisner e vi que ele retratava pessoas normais, tipo os imigrantes que estavam formando Nova Iorque”. Logo associou o olhar de Eisner ao que Mano Brown e os Racionais

faziam ao transformar a vida no Capão Redondo e outros bairros periféricos de São Paulo em música. “Ali comecei a entender que a poesia poderia ser uma coisa mais nossa. Essa mistura de coisas fez com que eu encontrasse minha voz na escrita”. Isso foi ao encontro da “descoberta” de que, à sua maneira, também poderia fazer poesia. “Passei muito tempo da minha vida achando que a literatura não me pertencia, que poeta precisava estar morto, até que conheci o trabalho de gente como Sérgio Vaz (um dos idealizadores da Cooperifa)³⁴”.

Na conversa, Emicida também mencionou suas principais referências literárias. “*Capitães da Areia* (de Jorge Amado, o homenageado desta primeira edição da FLIPELÔ) talvez tenha sido o primeiro livro que li e me senti dentro da história. Foi tipo um soco. Li e pensei: mano, dá pra ter uns bagulhos nossos também”.

A conversa focou muito nas memórias de escolarização de cada um deles até tornarem-se a referência que são hoje, com histórias recheadas de contradições: João, um comunista, marxista e ateu que enveredou pelas religiões de matriz africana; Leandro Roque e as coincidências que descortinaram sua genialidade – por não conseguir se inscrever para um curso de quadrinhos, Emicida acabou fazendo o breve curso de *rap* onde percebeu que poderia ser músico. Além disso, também foram tratadas questões sobre racismo e a representatividade nos dias de hoje, a importância de nós negros brigarmos por espaço, ocupá-lo e conquistar o protagonismo do qual por tanto tempo ficamos apartados.

Como pudemos observar, as dimensões da rede de relações históricas, sociais, econômicas e políticas vivenciadas naquela experiência de campo extrapolaram o espaço local, pois foram frutos de dinâmicas que não se restringiram ao lócus da ação, mas estabeleceram vinculações com outras linguagens e possibilidades para além da expectativa do evento, fosse nas trajetórias de vida ou nos corpos daqueles sujeitos a partir do que ali ouviram, viram e sentiram.

Acredito que os estudantes tenham ampliado sua reflexão acerca dos condicionantes de suas trajetórias, sobre a própria visão de poesia vinculada à idealização romântica; consequentemente, as considerações feitas propiciaram discussões durante as aulas seguintes, possibilitando a esses sujeitos se colocarem diante do mundo, expondo suas ideias e

³⁴ Sérgio Vaz, fundou em 2000 a Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa). Também foi o criador do Sarau da Cooperifa, que semanalmente reúne cerca de 400 pessoas no Jardim Guarujá para ler e criar poesia. Promoveu em 2007 a Semana de Arte Moderna da Periferia, inspirada na Semana de Arte Moderna de 1922. Criou outros eventos, como a Chuva de Livros; o Poesia no Ar, em que papéis com versos são amarrados a balões de gás e soltos no ar; e o A Joelhaço, em que homens se ajoelham na rua para pedir perdão às mulheres no Dia Internacional da Mulher. Foi escolhido pela revista *Época* um dos 100 brasileiros mais influentes de 2009. Foi homenageado pela escola de samba Imperatriz do Samba, do primeiro grupo de Taboão da Serra, que apresentou o enredo *Sergio Vaz, o poeta da periferia*.

(re)posicionando suas identidades na/pela interação, ainda que isso fosse observado no espaço de sala de aula.

A despeito de todas as contradições e conflitos de interesses daqueles que produzem e sempre usaram o espaço urbano da cidade, podemos afirmar que ressignificamos aqueles cenários com nossos corpos. Provavelmente tenha ampliado nossas possibilidades de compreensão dos horizontes de ação e de luta para desconstruir discursos silenciadores introjetados e ideologias opressoras euro centradas. Por enquanto, cabe assegurar que as saídas do espaço escolar redimensionaram nossas aprendizagens. Gostaria de dizer a Arroyo (2017) que foram ultrapassadas as fronteiras espaciais dos itinerários dos jovens e adultos: do trabalho para escola.

O essencial na realização dessa aula de campo foi notar que, locais criados, definidos e, historicamente (re)produzidos a partir de relações de poder, como os museus e as festas literárias, foram redimensionados para um espaço outro: mais autônomo, não centralizador e que dispensava a concordância de um sistema comum que o validasse. Tivemos ali a sensação de mais liberdade e menos aprisionamento.

Noite de ressaca no mar: inundamos o asfalto, banhamos as nossas memórias com poesia – nem de longe idealizada – de protesto.

Oficina 27 – remembering a palestra de Emicida e João Jorge – roda de conversa – narrando as aventuras fora do barco

De volta ao barco, estamos ávidos para contar sobre as nossas aventuras mar adentro. Compartilhar os aspectos vivenciados durante a palestra com aqueles que não puderam ir. Comecei recitando o *freestyle* feito por Emicida (2017) durante a palestra *Poesia e protesto – A rua é nóiz*:

"Com o microfone na mão a que o Zika conduz,
do lado do mestre João e da Larissa Luz
Sabe, compartilhando através da palavra, o amor,
é uma satisfação retornar aqui, Salvador.
Honrar minha cor, meu cabelo, meu valor,
honrar os livros que falam sobre nós na FLIPELÔ.
Aqui do lado do Pelourinho,
lutando aqui dentro e lá fora pra mostrar
que nós não estamos estar sozinho.
Engasguei, mas tipo Marechal, um só caminho.
Volto mano, pra sabedoria,
tipo um pergaminho, entendeu?
E isso vem desde o início,
desde os reis, das rainha,
no período egípcio.
O Olodum é referência, inteligência
pra nós compartilhar e muito mais
se sentir a sós, entendeu?"

Cultura acadêmica e favelada.
E no Pelô, @ é nóiz!
Muito obrigado."

Começar com o *freestyle* de Emicida foi uma estratégia utilizada para resgatar as memórias daquela experimentação da poesia de protesto através de uma roda de conversa.

Verônica interveio, logo após a leitura, relatando ter amado a palestra. Admitiu que, inicialmente pensou em não ir, por não conhecer Emicida e ter um certo preconceito com aquele tipo de música. Mas, sua filha, fã do artista, tratou logo de dar uma aula para ela sobre o compositor, além de ter feito questão de ir junto para vê-lo: *As pessoas julgam muito. Acham que esse tipo de música só faz apologia a droga, sem nem conhecer... Mas, na verdade, a gente sabe o porquê de tudo isso. É porque é música de preto falando de favelado.*

O depoimento de Veronica mostrou que ela absorveu realmente a palestra, redirecionando seu olhar para a poesia rap. Aproveitei a brecha para perguntar para todos ali se já conheciam ou tinham ouvido falar de Emicida? Ian respondeu prontamente que, apesar de não ter ido à palestra, conhecia o cantor, suas músicas e um pouco mais sobre sua vida. Pedi a ele para compartilhar conosco aquilo que ele sabia. Incrível como ele sabia os detalhes: nome completo, a história do apelido e algumas músicas. Só demonstrou surpresa de Emicida ter ido a FLIPELÔ como palestrante.

Observando a hesitação de Ian, Carlos foi muito rápido em sua busca na internet e compartilhou a leitura com o grupo, fazendo rasuras no texto lido:

Leandro Roque de Oliveira, nasceu em São Paulo em 17 de agosto de 1985, mais conhecido pelo seu nome artístico Emicida. É um rapper, repórter e produtor musical brasileiro. E agora palestrante, empresário de moda, dono de marca, de grife, completou ele. Considerado uma das maiores revelações do hip hop do Brasil nos últimos anos. Tem gente que acha que ele é do funk, viu gente? É rap, galera! O nome "Emicida" é uma fusão das palavras "MC" e "homicida". Por causa de suas constantes vitórias nas batalhas de improvisação, seus amigos começaram a falar que Leandro era um "assassino", e que "matava" os adversários através das rimas, era um homicida. Mais tarde, o rapper criou também uma conotação de sigla para o nome: E.M.I.C.I.D.A. (Enquanto Minha Imaginação Compõe Insanidades Domino a Arte).³⁵

Helen perguntou sobre como aconteciam essas batalhas. Vi a oportunidade de falarmos sobre termos do hip hop que estávamos usando, como *freestyle* e *batalha*. Falei que o rap começou desde cedo a lançar rimas nas disputas de improvisação. Ian complementou a minha fala: *o freestyle, diferente do que muitos pensam, não é "estilo livre" e sim "improvisado". E o Hip Hop é uma cultura e não uma dança!*

³⁵ Texto pesquisado na internet durante a oficina pelo aluno Carlos com adaptações dele.

Continuei acrescentando que o *freestyle* é uma batalha do improviso que nasceu junto com o movimento hip hop; já as batalhas de MC's tem regras bem definidas, como a rapidez de raciocínio e a capacidade de empolgar a plateia que vai escolher o vencedor da batalha. Vence aquele que articula melhor seus argumentos e que rima bem no improviso.

Dito isso, começamos a estudar o *freestyle* de Emicida, que foi distribuído em cópias para os alunos. Ao observar os aspectos linguístico-discursivos do texto, íamos rememorando a palestra e o que fora discutido lá. Essas memórias do evento foram apresentadas em forma de relato. Já aqueles que não estiveram presentes, iam complementando a leitura do texto com as inferências coletadas pelos nossos relatos e seus pontos de vista. E a poesia rap, de protesto, os encantou pelo impacto que causa, por abordar temas socialmente “espinhosos”.

Aproveitamos para discutir sobre a poesia de protesto e redimensionar o conceito que havia sido construído do gênero anteriormente quando experimentamos a poesia através da obra de Carolina Maria de Jesus.

O tropicalismo e a Música Popular Brasileira – MPB – também ganhou repercussão por criar poesia de protesto durante a ditadura militar, que reprimiu e tentou calar muitos artistas. Tom Zé foi exemplo disso. Mas há também outros estilos musicais que sempre foram voz de uma geração e de suas mazelas, como o samba e o rock. Atualmente, o *rap* realiza este papel de forma mais incisiva, ao cantar o cotidiano dos oprimidos pela desigualdade e segregação social no país, especialmente dos negros.

No entanto, não são todos os *rappers* que alcançam uma visibilidade fora da periferia. Emicida conseguiu transpor inteligentemente os obstáculos, reinventar-se, tornando-se uma referência em tudo que se propõe fazer; mas, em lugar de qualquer habilidade ou predicativo que lhes possa atribuir, ele é acima de tudo um ativista da causa etnicorracial. Através de rimas autênticas e aberto aos canais da mídia, o artista Leandro Roque de Oliveira, faz uma música que dialoga com as diferentes realidades do controverso Brasil, incorporando a identidade ideológica que marca o gênero.

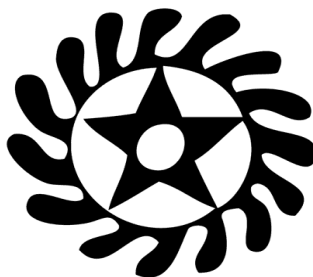
Emicida (2009) no trecho da canção *Ainda Ontem*, fala que: “Freestyle é tipo oração, só se faz, não pensa [...] Freestyle pra mim é em casa de madeirite/Porque a vida me deu improviso na veia/Com pensamento de que hoje é dia de fazer o melhor rap que eu já fiz”. Observando os versos do compositor, pudemos enxergar um pouco da poesia de protesto que Carolina de Jesus já fazia, pioneiramente, em seu *Quarto de despejo*, na favela do Canindé.

Semelhante a Carolina, o *rap* de Emicida fala dos dramas, das angústias, das alegrias e ensinamentos que obteve no lugar onde mora. Eles tomam o discurso para si, falando sobre a condição do negro de modo autobiográfico, utilizando elementos da própria vida na favela para

dar caráter ainda mais denso à expressão do eu poético. É uma ideologia construída para consolidar um lócus de enunciação que ecoa a partir da periferia rumo ao centro. Os temas de seus poemas estão consubstanciados em sua própria vivência: o mundo da periferia, ganhando maior autenticidade e acreditando no poder de transformação social por meio da palavra. Como a poética caroliniana, o *rap* é a manifestação poética, uma espécie de poesia revoltosa de discurso engajado, produzida por sujeitos que tiveram seus direitos negados. Definitivamente, é uma espécie de “desabafo”.

E nesse vai-e-vem de ondas, fomos desconstruindo aos poucos aquela ideia de poesia idealizada, com temática meramente amorosa. A partir daquele momento, poesia também era grito; pedido de socorro; lamento. Sentenciamos: poesia é “desabafo”. E nosso encontro foi finalizado com a construção de uma frase ou parágrafo sobre a experiência da palestra ou daquela roda de conversa.

Acho que devo também deixar aqui o meu comentário: ensinar na EJA necessita a cada aula de um contínuo *freestyle*. E nessa “batalha”, o prêmio é manter o estudante na sala, frequentando as aulas, até o término do ano letivo; sempre buscando fazer de cada aula/rap a melhor, pois a cada dia uma turma diferente se apresentará, com demandas do momento e que exigirão outros encaminhamentos pedagógicos. É um estar (in)constante à beira de um redemoinho, na iminência de afogamento.



Adinkra **SESA WO SUBAN**: "*Mudar ou transformar-se*".

Símbolo da transformação da vida. Este símbolo combina dois símbolos adinkra separados, a "Estrela da Manhã", que pode significar um novo começo para o dia, colocado dentro da roda, o que representa a rotação ou o movimento independente.

5.3. CONSTITUINDO O DESABAFO COMO GÊNERO DO DISCURSO: vencendo o Atlântico para alternarmos o comando

A língua do povo você sabe...principalmente esse povo que tem dinheiro. Julgam pela aparência, além da roupa, julgam pela minha cor: sou preta, sou negra! Tenho orgulho de dizer isso. A vida pra pessoa negra com certeza é mais difícil. Você vê algum branco passando na televisão? Passando por discriminação? Você vê algum deles nesses programas que passam na televisão? Você vê algum preto com emprego bom, aquele trabalho assim que você sabe que é bom mesmo? Não! Não! Só vê branco. Por quê? Dis-cri-mi-na-ção. (Celina, estudante da minha EJA)

Passamos a partir desse momento, a dar existência ao “desabafo” como gênero do discurso. Consideramos que este tenha sido o achado da pesquisa. E, tentaremos formatá-lo em sua relativa estabilidade, conforme os pressupostos bakhtinianos. As oficinas 28, 29 e 30 vão retratar como essa constituição foi se desenvolvendo.

A oficina 28 mostra como se deu o enfrentamento com as forças da natureza, travadas por nós durante a navegação. Durante a tempestade, necessitamos desafogar nossas frustrações. E se fez o divã. Tomado aqui como espaço simbólico de escuta/fala criado para acolher esses “desabafos” dos estudantes da minha EJA que, mesmo tendo se configurado como ambiência individual, estava dentro de um processo coletivo de formação. As necessidades linguístico discursivas dos jovens e adultos fez emergir o que Grosso (2010) chama de língua de acolhimento:

O conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (p. 74).

Após a palestra de Emicida, os alunos viram a necessidade de desabafar, ainda que essas narrativas de protestos fossem feitas no privado. Alguns em sigilo, sem publicização. A rejeição inicial aos textos de Carolina pela idealização que tinham do gênero poema e pela própria não aceitação narcísica do espelho refletindo as imagens de suas próprias vidas, agora tinha um eco de ressonância: a poesia de protesto do *rap*. Ver corpos negros ocupando lugares privilegiados

socialmente e, especificamente, no Pelourinho, cujas marcas históricas remontam um palco de tortura, de desumanização e sofrimento do povo negro, teve um significado para além do esperado; instaurou-se um outro olhar para si e para o contexto em que estavam inseridos. Era um outro lugar de enunciação, com outros (inter)locutores. Eram os mesmos corpos, porém, em contínuo desmascaramento, constituindo os fragmentos de suas identidades na alteridade. Ocupando as ruas onde outrora havíamos sido escravizados e tivemos roubada nossa humanidade, ainda que alegoricamente. Foi uma releitura de Carolina na figura de Emicida. Releitura do que pode ser poesia para além do idealizado. A poesia *rap*. A poesia protesto, a poesia desabafo. Uma poesia forjada no território negro. A partir daqui, Ian, Lúcio e Gerônimo, estudantes da minha EJA, também se sentiram na possibilidade de serem poetas e mostrarem seu lado de autores.

Tive a impressão que os sujeitos da minha EJA devem ter sido tão silenciados ou, guardaram tantos as suas vozes que, naquele momento tiveram a brecha de poder falar, a necessidade de desabafar, colocando para fora tudo que estivera guardado, calado, emudecido. Seus desabafos possivelmente fossem uma espécie de grito contra as injustiças que delinearam seus corpos sociais. Lembrei-me do questionamento de Spivak (2010) sobre a possibilidade de os subalternos “falarem” ou terem autonomia. De fundamental importância foi aquele espaço de interlocução criado durante a intervenção para os estudantes poderem falar/ouvir e transcenderem deslocamentos e descontinuidades do lugar de subalternos – como têm sido representados pelos discursos hegemônicos.

Escolhi tomar aqui o sentido da palavra desabafo como ato de desafogar (tirar a cabeça de dentro da água e respirar), pois como afogados/navegadores nesse mar revolto da EJA, corremos riscos diante das tormentas sociais a que estamos submetidos, ao afogamento dos nossos direitos, da nossa dignidade, de nossas esperanças e até, da nossa humanidade. Seguir também a definição de “desoprimir” alarga nossos horizontes, por encaminhar-nos à possibilidade de descolonização do *atlântico* que há em nossos discursos, no pensamento, no ensino aprendizagem. Usarei aqui a metáfora do oceano atlântico como principal canal de transporte dos povos africanos aqui escravizados. Lugar de navegação dos navios negreiros e ponte entre o Brasil e países da África ocidental.

Tomo aqui o “desabafo” como gênero discursivo e, seguindo os pressupostos bakhtinianos, caracterizando-o em sua relativa estabilidade como sendo híbrido, com marcas do gênero depoimento, do relato pessoal, testemunho, confissão, uma espécie de narrativa de protesto, de escrita autobiográfica mais intimista e guardada nos recônditos de cada sujeito, a exemplo dos diários. As narrativas de protesto costumam trazer uma indignação, denúncia,

notadamente vinda de um período de silenciamento de seus autores. De modo mais específico, o “desabafo” pode ser caracterizado como algo que incomoda e precisa ser purgado em uma espécie de catarse enunciativa. Pertence a esfera do relatar, narrar, mas permite a exposição e argumentação; dependendo muito da temática do desabafo. Para explicitar melhor, vejamos como Bakhtin (2006) define gêneros do discurso:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (p. 280).

Como vimos, a formulação do conceito de gêneros discursivos (orais e escritos) dada por Bakhtin (2006), passou antes pela elaboração da ideia de enunciado que lhes dá origem. Desse modo, a definição bakhtiniana oportunizou um entendimento sobre a constituição desses gêneros e de como eles ocupam a realidade linguístico discursiva. Esta é a gênese para compreendermos o “desabafo” como gênero do discurso.

O pressuposto de qualquer desabafo é que haja um ouvinte/interlocutor, ou melhor, uma situação de escuta sensível do que está sendo dito, falado ou escrito. Não é um mero lamento ou queixa banal, é fundamentado pela vivência de sujeitos sócio historicamente situados. É, ainda, angústia transmutada seja através da escrita ou na oralidade. Percebi, entretanto, que a oralidade abriga um gozo maior dos desabafos. Como se fora uma espécie de divã terapêutico, como se a dor e a angústia diminuíssem ou se extirpassem em alguma medida após a realização. Uma busca por “colo”, numa tentativa, quase idílica de retorno ao útero, ao paraíso perdido e/ou inatingível.

Trata-se, obviamente, de um relato das experiências da vida de uma determinada pessoa, abarcando suas vivências, os traços que marcaram sua existência, do revelar de alguém (autorrevelar-se). Quanto aos tempos verbais, esses podem estar situados tanto no presente quanto no pretérito (perfeito e imperfeito), tudo irá depender das intenções propostas pela enunciação. A linguagem expressa nesse gênero costuma não seguir um padrão rígido, podendo, portanto, pender-se para o nível da coloquialidade, visto se tratar de uma espécie de confissão por parte de quem escreve.

Esse revelar de experiências pode servir de auxílio a outras pessoas passando a se caracterizar como um documento histórico de notável importância. Configurando-o enquanto gênero, equivale dizer que se participa de uma situação comunicativa, no entanto, perfazendo-se de uma interação demarcada entre o “eu” e sua subjetividade e um outro interlocutor que escuta e acolhe. Retrata aquela circunstância comunicativa em que podem ser registradas as impressões acerca do mundo que nos rodeia, expressadas as ideias, sentimentos, desejos, indignações, e por que não dizer, os segredos. A maioria dos desabafos dos sujeitos da minha EJA foram reservados e restringiram-se ao sigilo da interlocutora: eu.

Sua estrutura interna lembra também o depoimento, por apresentar uma experiência vivida, com marcas de autoria, relato do acontecimento, pessoas envolvidas, períodos de realização, desenvolvimento, sensações, aprendizagens.

Outro fator que também se aplica ao gênero em evidência reside no fato de que ele pode se tornar um importante e valioso documento histórico, uma vez que pode retratar um determinado momento histórico ou mesmo registrar fatos ou ideologias de uma pessoa, que faz ou fez parte da sociedade, como é caso do livro *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, de Carolina de Jesus. Tornando-nos familiarizados acerca do discurso nele presente, constatamos se tratar da árdua luta pela sobrevivência, retratada pelas pessoas que “clamam” por melhores condições de (sobre)vida, assim como são os jovens e adultos da minha EJA.

Podemos assim falar que, os “desabafos” são também narrativas de protestos dos indignados, instrumento de denúncia, ecos da “reexistência” (SOUZA, 2011) desses estudantes. Desabafar sobre as injustiças cotidianas e históricas e assumir um corpo com voz são reveladores, durante o processo de intervenção, de uma forma de inserção social e descolonização da escola.

A apropriação que venho fazendo dos “letramentos de reexistência” de Souza (2011) é para apontar, por aproximação, como os sujeitos da minha EJA (re)inventam e unem suas práticas e eventos de letramentos reais àqueles simulados na escola. Conjugando a vivência escolar às suas experiências e histórias de vida. E, ao investigar as práticas de letramentos dos sujeitos da minha EJA e como, na interação, são constituídas suas identidades, faço uma associação imediata com os letramentos de reexistência invocados por Analu. Vejamos como a autora os define:

Os letramentos da reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (2011, p. 36).

Feita essa digressão, volto para o que Bakhtin diz sobre não haver limites para os gêneros, por eles estarem diretamente relacionados com as múltiplas atividades da vida social. Nesse sentido, os gêneros desenvolvem-se em proporção ao desenvolvimento das atividades humanas:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (Bakhtin, 2006, p. 279).

Os gêneros existem em grande quantidade, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, resultando, muitas vezes, em outros gêneros, novos gêneros. Eles não se definem por sua forma, mas por sua função. Na sua estrutura composicional, pode ocorrer de um gênero assumir a forma de outro e continuar com sua função de origem – como é o caso do “desabafo”.

Sobre o gênero e sua hibrididade, Bakhtin se posiciona da seguinte forma:

A hibridização, não somente de vozes, entonações e estilos, mas também de gêneros e o fenômeno dos gêneros intercalados ou enquadrados. A construção híbrida, hibridização ou hibridismo é definida pelo autor como o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples, frequentemente também um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, têm dois sentidos divergentes, dois tons (1988, p. 110).

Ainda sobre gênero e sua hibridização, Rojo (2012) afirma que é necessário levar em consideração que as produções culturais que estão a nossa volta, hoje, são um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados. Para a autora, “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteiraços” (p. 14). Os textos trabalhados agora na perspectiva do multiletramento são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiraços. Para o multiletramento, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criadores de sentido, acrescenta.

E, como professora, assisti as repercussões dos multiletramentos na prática, quando, conforme mencionado anteriormente, criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* para interagirmos durante o processo de intervenção e, a pedido dos estudantes, este grupo continua ativo, a despeito do encerramento das aulas.

Possivelmente a construção desse do gênero *desabafo* em sua hibridização já venha sendo desenvolvida desde o estudo do tropicalismo de Tom Zé. Possa ser também que a maneira como se deu o desenvolvimento das oficinas tenha alguma influência na constituição desse “novo” gênero que está sendo provocado pelos estudantes.

Trata-se de um gênero primário que absorve características do secundário ou o inverso? Depende da temática, do conteúdo global do “desabafo”. Pode um gênero primário assimilar formatos de um gênero secundário? São questionamentos que me faço ao refletir sobre ele. Percebo então que, a simples presença de um gênero em outro já constitui uma mescla, pois, do ponto de vista da recepção, o leitor identificará outro gênero, mas saberá que ele não cumpre, ali, seus objetivos próprios, mas sim, os do gênero em que está inserido (perde suas características naturais e ganha traços do gênero e do campo que o absorveram).

Além disso, é possível enxergar, nessa constituição híbrida, gêneros que estão sob cenas enunciativas diferentes. Naturalmente eles são reelaborados sem suas características peculiares dos campos de onde procederam e passam a constituir outro: o “desabafo”. Entretanto, se ajustarmos a lupa com o foco para a enunciação dos jovens e adultos serão considerados, ainda, gêneros do campo do cotidiano. E esse mesmo cotidiano dos sujeitos da minha EJA tem ou não validade, ou melhor, são passíveis ou não de transposição didática? Ou ainda, podem ou não ampliar o conhecimento e uso da linguagem por esses mesmos estudantes? É uma problemática que necessita de desdobramentos outros de experimentação e pesquisa.

Sendo assim, para findar esse raciocínio, a intergenericidade é, de acordo com Koch (2006), um fenômeno de hibridização, de mistura de gêneros ou de intertextualidade intergêneros. Em outras palavras, consiste na possibilidade de um determinado gênero apresentar uma forma híbrida. Dito isso, o que nos resta é contemplar a natureza do processo formativo de determinados gêneros em seu lócus enunciativo, ou melhor, em sua gênese: nas práticas e eventos de letramentos em que esses sujeitos da EJA estão circunscritos, buscando os efeitos da circulação dos gêneros na vida dos sujeitos

Oficina 29 – gênero canção (*Desabafo*) – desabafando na escuta através de canções – dividindo o comando do barco

Conforme a rotina criada ao longo das oficinas, começamos o nosso encontro retomando a aula anterior, através de síntese oral, feita pelos estudantes, dos aspectos mais relevantes do encontro.

Com o objetivo de propiciar uma outra compreensão a respeito do gênero “desabafo” e desenvolver a escuta e leitura, levei para a sala a canção *Desabafo* de Marcelo D2. Antes da oficina, compartilhei a canção através do grupo de *WhatsApp* para que os estudantes já fossem

ouvindo a canção. A escuta propriamente dita só foi feita durante a oficina a partir de comandos que propusessem desafiar os limites de transformar as vivências cinestésicas em texto; tentando observar as sensações, por meio dos estímulos do próprio corpo durante a escuta da canção. A percepção de cada jovem e adulto em relação a seu próprio organismo e ao ambiente em que estava inserido, escutando o seu corpo e do outro foi a proposta inicial da oficina.

A ideia era que escuta de si fosse traçando um caminho de dentro para fora, na presença do silêncio, no discurso interior, nas expressões corporais, na escrita dos gestos, para só depois jogar para a superfície da fala e propagar-se como onda invadindo a areia. Essa escuta atenta, ativa e interessada pode e foi ensinada, praticada ao longo das nossas oficinas.

Ao escutar, validamos a fala do outro e, ao sentir-se respeitado e ter sua fala valorizada os sujeitos reforçam suas identidades; criando-se uma ambiência de estima que vai se propagando em um movimento de reexistência que faz lembrar as ondulações que a maré baixa provoca no mar.

Esse processo de auto (re)construção dá-se também através dessa escuta: de si e do outro. E não acontece de maneira simples e harmônica, pelo contrário, é através da tensão dialética estabelecida na relação dialógica que, podemos aqui comparar a uma onda, cujo movimento é causado por uma perturbação que se propaga através de um meio: a interação com o outro. O princípio dialógico bakhtiniano traz essa abordagem do ainda em processo de constituição, sem conclusão; preservando a heterogeneidade, a diferença, a alteridade nos discursos (BAKHTIN, 1997 [1929]).

Após a escuta sensível, começamos a falar sobre a canção e as sensações espontâneas causadas pela música. Em seguida, começamos a estudar o texto em seus aspectos organizacionais e ideológicos, formando juízos de valor a partir de cada leitura feita. A relação feita com o texto da oficina anterior – o desabafo de Emicida no programa *Altas Horas*³⁶ – surgiu espontaneamente para traçarmos a intertextualidade dos desabafos, observarmos como funciona o gênero em cada contexto de interlocução e sua relevância tanto pessoal quanto social.

Pudemos falar a respeito de Marcelo D2, autor/cantor da música. Alguns alunos falaram sobre ele e mostraram conhecer outras canções do artista. Após a escuta e discussão acerca do texto foi sugerido pelos alunos que eu trouxesse outra música de D2, intitulada *Qual é* para a aula seguinte. Todos os alunos ali presentes afirmaram que conheciam

³⁶ Acesso ao texto utilizado através do link: [Emicida é aplaudido de pé na Globo após 'aula' contra racismo e machismo](#)

a música, por já ter sido muito divulgada em rádios e televisão, principalmente porque já foi tema de novela da Rede Globo.

Isso me fez refletir sobre o poder de influência que os veículos de comunicação de massa tinham sobre aqueles sujeitos. Entretanto, no papel de educadora que buscava horizontalizar a relação ensino aprendizagem, acolhi a sugestão de imediato; pois através daquela proposta, começávamos a construir juntos nossa aula de maneira perceptível.

Até então, isso vinha sendo feita pela dedução dos quereres, porém, naquele momento houve o que Bakhtin chama de uma atitude responsiva ativa por parte dos estudantes ao tomar para eles a responsabilidade e gerenciamento da interlocução para tanto, mobilizando uma gama de experiências históricas e socialmente construídas que foram ativadas para emitirem uma resposta ao discurso suscitada pela canção de Marcelo D2: uma nova música, possivelmente um outro formato de *desabafo*.

Naquele ponto da expedição, já estávamos guiando juntos nosso barco, alternando o comando; pois, mais importante do que ensinar/aprender a comandar a embarcação, é praticar junto. A prática é a chave para melhorar as habilidades a bordo, mesmo porque as correntes, ventos e até a temperatura da água afetam como o barco irá responder às nossas ações. Por mais que alguns digam ser necessário preparar-se para o inesperado, a navegação segura na EJA depende do entendimento das dinâmicas do barco, para que estejamos prontos para agir diante dos imprevistos. Bons pilotos de barcos da EJA precisam desenvolver a memória muscular e aprender instintos que parecem contrários àqueles que funcionam tão bem em terra firme, nas séries regulares.

Oficina 30: gênero canção – Qual é/Sociedade Falida – novos timoneiros no comando

Esta oficina construímos juntos a partir da proposta de levar para a sala de aula a música *Qual é* de Marcelo D2 (2003). O texto foi compartilhado antecipadamente no grupo de *WhatsApp*. E assim, iniciamos com a retomada da oficina anterior através de relatos dos estudantes sobre a experiência de escuta e estudo da canção *Desabafo*.

A apresentação do texto sugerido pelos jovens e adultos seguiu-se da distribuição da letra e escuta da canção. Toda a atenção deles esteve voltada para a música que ouviam, apreciando-a de maneira ativa. Lucas e Moisés fizeram uma leitura dramática da canção, seguida de discussão e interpretação do texto.

Aproximações através de leitura intertextual e interdiscursiva das canções *Desabafo* e *Qual é* com a poesia de protesto também foram realizadas. Os trechos “eu me organizando posso desorganizar” e “contra o vacilão papel e caneta” mexeram com os alunos. Eles chegaram

à conclusão que temos que sambar da mesma forma, do mesmo lado, talvez assim possamos conseguir alcançar algum objetivo e melhorar a situação do país.

De maneira mais segura, os estudantes já tomavam o *desabafo* como gênero discursivo, verificando se nas canções tinham marcas que identificasse o referido gênero. Nesta altura da oficina, Gerônimo fez uma proposta: *desabafo mesmo são as músicas de Edson Gomes. Principalmente uma que fala que a sociedade está falida. É a sua cara, professora!* Respondi que não conhecia pelo título, mas possivelmente já tivesse ouvido em algum momento, pois conhecia e apreciava muitas canções do artista. Os demais alunos também afirmaram admirar muito as músicas do compositor baiano. Carlos, prontamente, achou a música e perguntou: *Vamos ouvir galera? Tá no ponto!* Concordamos com o momento de improvisação musical em sala de aula com a escuta da música de Edson Gomes (1999) *Sociedade falida* para dialogarmos com D2, Emicida, a poesia de protesto e os *desabafos*.

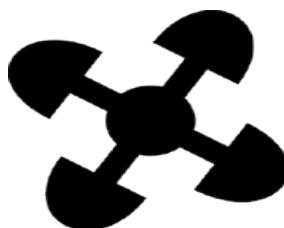
A música *Sociedade Falida* de Edson Gomes, foi descrita por eles como uma espécie de desabafo coletivo sobre a situação social que estávamos vivendo; tão bem retratada pelo cantor desde o final dos anos 90. Caracterizaram-na como uma poesia de protesto e mostraram ter compreendido bem os gêneros estudados.

Além disso, a associação feita entre a palestra de Emicida na FLIPELÔ, o texto sobre o seu desabafo no programa Altas Horas, as canções de Marcelo D2 e a música de Edson Gomes pelos estudantes, mostram uma atitude responsiva ativa destes sujeitos, a conscientização crítica diante da situação política e social e o exercício da autonomia na construção e desenvolvimento da oficina; princípios freireanos (autonomia e conscientização crítica) que, na interação dialógica possibilitaram que fosse observado ali, para além da responsividade, a detecção da presença de diferentes vozes sociais que manifestam pontos de vistas diferentes sobre um determinado objeto, sem que uma prevalecesse sobre as outras, instaurando-se assim a polifonia bakhtiniana – em que múltiplas vozes se fizeram ouvir em sua diversidade e alteridade discursivas.

Como um aspecto do dialogismo, a polifonia se refere às vozes oriundas de diversos discursos que se instauraram no interior de outro e o definiram a partir de seus diferentes pontos de vistas. Caracterizando-se pelas múltiplas vozes e consciências independentes e distintas que permitem visões de mundo diferentes e representam o diálogo que se estabelece entre elas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Importava ali para nós reconhecer que “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas [...] inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Assim, percebemos que os discursos foram então tecidos

polifonicamente em um jogo de vozes sociais cruzadas, polêmicas, complementares, heterogêneas e contraditórias, a partir dos gêneros estudados e dos contextos enunciativos a que fomos expostos ao longo da intervenção.

Evidente que, a compreensão dos estudantes em torno desse conceito foi feita através de palavras mais simples, sobre como diversos autores *desabafaram* de diferentes formas acerca de um determinado assunto, mas a fala de nenhum deles se sobrepôs ao que os outros disseram. Isto mostra que o plano de navegação quando está nas mãos dos tripulantes pode ter formatos diferentes, entretanto não significa dizer que o trajeto da embarcação tenha sido alterado. São formas diferentes de percorrer o mesmo trajeto, seja empírica ou cientificamente.



Adinkra **AKOMA NTOSO**: “Corações ligados”
 Simboliza a compreensão e o acordo.

5.4. CONSTRUINDO A ETAPA FINAL: juntando nossas memórias para o desembarque

Assim como as palavras, as pessoas que as escrevem não podem ser apagadas. Sou Carolina Maria de Jesus. Sou uma cidadã negra brasileira. Eu não posso ser apagada. (JESUS, Carolina de, 1997)

Estávamos prestes a chegar ao nosso destino. Sabíamos de todos os caminhos percorridos. Carregávamos em nossos corpos-mentes as memórias do que fomos e temos sido, ou melhor, do que nos tornamos após essas interações discursivas. O processo de construção dessas narrativas de bordo irá compor esta etapa do processo de intervenção.

Oficinas 32, 33, 34 e 35: estudamos o gênero autobiografia através da leitura de textos autobiográficos; houve a produção oral de autobiografia e criação de roteiros de construção do texto, além de gravação de “desabafos”. A escrita e reescrita de autobiografias também foi realizada.

O conjunto das quatro oficinas que se seguem se refere ao estudo e produção de autobiografias, além de gravação de desabafos e produção da exposição para que houvesse a circulação dos textos produzidos e estudados ao longo do processo de intervenção.

Na primeira oficina, retomamos as biografias dos autores estudados, desde Tom Zé, passando por Carolina de Jesus, Emicida, Marcelo D2, até Edson Gomes, para então trabalhar

com diversas autobiografias de diferentes autores, objetivando conhecer as características gerais do gênero e, em particular, dos recursos linguísticos e estéticos presentes em uma autobiografia – um gênero discursivo em que uma pessoa narra a história da sua vida; biografia escrita ou narrada pela pessoa biografada, podendo ter diferentes formatos, como: o diário, as memórias, dentre outros; e consiste na narração da experiência vivencial do indivíduo.

Na segunda oficina, iniciamos o processo de produção de autobiografia: do oral para o escrito. Fizemos o planejamento de escrita, através dos principais fatos que poderiam compor o texto dos jovens e adultos. Foi uma escolha do repertório e do equipamento que usaríamos para mergulhar em nossas memórias e buscar fatos e/ou acontecimentos que compuseram a diversidade de trajetórias até o momento. Foi um olhar para o fundo, tentando resgatar as narrativas de humanidade na esperança de “que exerçam o direito à memória pessoal e coletiva” (ARROYO, 2017, p. 202). Podemos observar nas imagens seguintes os estudantes durante o processo de escrita e reescrita de suas autobiografias:

Figuras 18 e 19: Imagens dos estudantes produzindo seus textos autobiográficos em sala



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Lembrar desses fatos foi demasiadamente tenso, ao ponto de muitos deles mostrarem-se travados em expor suas lembranças. O que é perfeitamente compreensível, pois estamos acostumados a guardar as passagens da vida que nos machucaram, ou ainda estão abertas como feridas e, celebrar as histórias que nos foram caras. Confesso que também tive o que denominei bloqueio epistêmico durante o processo de escrita deste memorial formativo. Então, julguei como sendo perfeitamente compreensível, pois “e quando a memória só guarda passagens que machucam?” (ARROYO, 2017, p. 204). Observei que essa dificuldade inicial para escrever sobre eles mesmos pode ter sido por essa razão. Dialogando com Arroyo (2017) sobre isso, refleti que “nem toda lembrança é florida, paradisíaca. A memória pode ser também feita de sombras, de resistências e persistências, de tentativas de percorrer outras passagens ou de assumir as vividas e delas tirar lições de liberdade. De dignidade. De humanidade” (p. 204).

Por isso, diante da dificuldade dos sujeitos da minha EJA em projetar suas narrativas na escrita, construímos um roteiro com etapas definidas por acontecimentos marcantes na vida de cada um deles. Então, as linhas que definiram tais fases foram delineadas pelas experiências individuais dos estudantes. Diante da dificuldade de escrever, mesmo após roteirizarmos a produção textual, percebi que poderia escutá-los, saber deles se era uma dificuldade de escrita, se seria uma fuga e/ou medo de assumir oficialmente suas vivências de sofrimento ou mexer em suas dores e derrotas. Como pode ser visto na conversa que tivemos:

- *E se eu contasse um pouco da minha história?*
- *Ah, professora, a senhora deve ter muita coisa boa pra contar.*
- *Posso dizer que tenho coisas boas pra contar, mas também histórias de muita dificuldade, de dor, de superação.*
- *Mas, eu duvido que a senhora tenha coragem de contar!*
- *Não precisam me desafiar, posso perfeitamente narrar aqui para vocês uma memória não tão alegre, mas fundamental na constituição da minha identidade.*

E assim o fiz. Tirando o último nó de hierarquia que pairava no navegar das nossas relações. Narrar aquelas memórias de adolescência, tão tristes e desafiadoras, expor para os estudantes as minhas próprias feridas e fragilidades, humanizou ainda mais a nossa relação. A resposta veio quase que inesperadamente durante uma conversa que tivemos. Segundo Gerônimo, eles gostavam de lembrar de coisas positivas, memórias alegres. Eles mesmos não gostariam de verem retratadas suas histórias de tristeza, de amargura.

- *Então é isso? De novo a idealização.* Disse.
- *Mas, depois de contar a sua história, tudo ficou mais fácil,* falou Verônica.
- *Pensei que já tivéssemos desconstruído isso com os “desabafos”.*
- *Então professora, desabafar é melhor...* completou Carlos.
- *E se começássemos pelos desabafos?* Falei.
- *Aqui, diante de todo mundo?* Respondeu Moisés.
- *Poderíamos fazer apenas entre mim e vocês,* completei.

Após combinarmos o *modus operandi* da gravação dos “desabafos”, seguimos gravando-os individualmente, ao tempo que, os demais estudantes avançavam na escrita de suas trajetórias. A simetria construída na fala/escuta dos *desabafos autobiográficos* nos aproximou ainda mais. Eles foram feitos sob sigilo, acreditando na confiança e cumplicidade que havia sido construída ao longo das nossas interações. Permitindo-nos vivenciar, de maneira mais consciente as nossas próprias experiências, no esforço de explicitá-las para nós mesmos, uns para os outros, umas para as outras.

A partir daquele momento, já não éramos apenas professora e alunos, e sim: confidentes. Aquele acolhimento de escuta pareceu uma espécie de divã (e era tudo que queríamos nos distanciar – eu e minha orientadora – ao planejarmos a intervenção, mas o fluxo das correntes nos levou para aquele ponto do oceano). E os desabafos foram desfilando em mergulhos cada vez mais profundos e avassaladores. E a minha função ali era ser o braço que os resgatava em direção à superfície para então, acolher no barco.

Feito os desabafos, a construção escrita ficou mais fluida; os alunos já sabiam escolher os fatos que não queriam tornar oficiais e de ver publicizados em suas (auto)biografias. Um outro roteiro com o passo-a-passo para guiar suas lembranças, também foi disponibilizado por mim para que essa reflexividade se materializasse em histórias de vidas, agora não mais silenciadas, mas projetadas para a sociedade como ondas polifônicas, gritos de “reexistência”.

Dessa forma, fomos medindo o tempo e conhecendo a velocidade que eram necessários para que os nossos gritos se propagassem nas águas. Já estávamos planejando a nossa exposição, vencendo a resistência sobre o casco e propulsionando nosso barco para frente, na direção da correnteza.

E, nesse trabalho, foram sendo fixadas as experiências vividas através do exercício da memória e da constituição da identidade dos autores-personagens que historiam e se observam em seus percursos de “reexistência”. Esse esforço humano de reflexividade autobiográfica tornaram as narrativas produzidas pelos jovens e adultos objeto de exposição pedagógica, a fim de abrir um espaço de interlocução para além da sala de aula e, fazer saber de suas trajetórias de vida; “afirmando-se sujeitos do direito a memórias afirmativas. Não proibidas nem silenciadas”, como diz Arroyo (2017, p. 205).

Oficina 36: Reescrita de autobiografias; Gravação de desabafos e Produção de exposição: formação de grupos

Nesta oficina formamos um grupo para organizar a exposição. O grupo formado se constituía daqueles que já haviam escrito e/ou feito a reescrita do texto autobiográfico. Enquanto isso, outros produziam seus textos e, iam sendo gravados os desabafos, individualmente, em outro local da escola.

A dificuldade encontrada pelos estudantes no processo de construção da autobiografia foi contornada após a criação de roteiros de produção, uma espécie de passo-a-passo para facilitar a produção escrita. Eles não queriam ver materializadas em texto vivências de sofrimento, por isso resistiram em transpô-las para a escrita. Mas, foi a produção oral de meu desabafo autobiográfico que desvinculou o gênero da idealização de história de vencedores, possibilitando que os sujeitos se sentissem menos reprimidos para escreverem sobre si.

A gravação dos desabafos também foi fator determinante para viabilizar o processo de escrita, pois funcionou como bússola para criar o percurso de memórias que deveriam tornar-se públicas. Mesmo assim, dois alunos não conseguiram de maneira nenhuma escrever, também pela ausência nas oficinas de produção de texto.

Então, fizemos a gravação de suas autobiografias que foram transcritas para que fizessem parte da exposição dos textos. Devido a itinerância dos sujeitos nas oficinas, esse processo de construção de textos escritos, gravação de desabafos, retextualização, construção de cartazes, organização e produção da exposição, aconteceu quase que concomitantemente. Aqueles que já haviam concluído uma atividade, automaticamente faziam a outra. A intenção era que todos participassem do processo de ensino aprendizagem e interagissem entre si, mesmo que estivessem fazendo coisas distintas, porém elas tinham o mesmo objetivo final.

O processo necessitou de muito empenho e deslocamentos epistêmicos sobre o que seria uma aula, ou melhor, como funcionava uma sala de aula sob a perspectiva decolonial, possivelmente transgressora de paradigmas e modelos impostos e, acolhedora de corpos negros em (des)construção e prenhe de reexistências.

Oficina 37: Construção de cartaz linha do tempo – constituindo-se timoneiros

Interação e envolvimento total. Trouxemos materiais diversos para compor nossos painéis. A escola não dispunha de recursos, por isso necessitamos para além do querer, poder custear nossos intentos e projetos.

Recortamos nossas histórias, revisitando nossas produções ao longo da expedição. Essa atividade prática objetivou construir um cartaz com a linha do tempo que ia dos anos 50 até os 90 para abarcar as décadas de nascimento de todos os estudantes da turma.

Um outro cartaz sem demarcações temporais também foi construído. Queríamos transpor as trajetórias de silenciamento com histórias das travessias de nossos letramentos. A ideia de um horizonte de expectativas em torno da escola, ventilava agora para o saber-se, (re)conhecer-se, mostrar-se alguém: timoneiro de seu próprio barco. Imagens do processo de construção dos cartazes podem ser vistas a seguir:

Figuras 20, 21, 22 e 23: Imagens do processo de construção de cartazes para a exposição



Fonte: arquivo pessoal professora-pesquisadora

Oficina 38: produção da exposição e gravação de áudios – maré cheia!

Logo ao chegar à escola, recebo a visita da Professora Ana Cristina Farias da Faculdade de Educação da UFBA – FACED – com uma turma de estagiários da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I; estudantes de graduação de Letras, que ali no CEA estavam para observar aulas de Língua Portuguesa. Diante do pedido feito pela professora, fui receptiva e permiti que a nossa aula fosse observada, porém expliquei que estávamos envolvidos na organização de nossa exposição, fruto de um projeto interventivo e, ao mesmo tempo, gravando áudios. A oficina consistia na pré-produção de cartazes. Para tanto, reunimos outras atividades que já havíamos construído, a exemplo dos adinkra.

Essa movimentação necessitou do exercício da autonomia e do sentimento de identidade de grupo dos educandos – já desenvolvida ao longo do processo de ensino aprendizagem – para continuarem interagindo e desenvolvendo o trabalho, mesmo com as minhas ausências da sala de aula, enquanto gravava os *desabafos* e autobiografias de Ian e Celina.

No entra e sai para gravar os textos dos alunos, ia orientando e supervisionando a construção coletiva. A turma estava relativamente cheia, apesar de quatro ausências. Ao retornar para sala, percebo ali um movimento de interação e discussão entre os estudantes da minha EJA e os estagiários, além de uma euforia e, um brilho nos olhos diferente que fazia lembrar a imagem de uma criança descobrindo algo pela primeira vez.

Perguntei, de imediato se estava perdendo algo e o que estava acontecendo ali de inusitado. A professora Ana Cristina tomou a iniciativa de me relatar sobre as aprendizagens que estavam sendo construídas naquele encontro. Comentou que, durante a produção coletiva, os estagiários observaram um cartaz com adinkra – feito pela turma anteriormente – e ficaram atônitos, sem saber do que se tratava. E os estudantes da minha EJA explicaram e deram uma aula de adinkra para os alunos de Letras da UFBA, que nunca tinham ouvido falar nada sequer acerca dessa simbologia ancestral.

Confesso que fiquei surpresa. E, envolvida num misto de orgulho e curiosidade, hesitei em constatar ali que a nossa aprendizagem ao longo do processo tinha sido tão significativa: eles estavam com a voz, com a palavra, com o poder do conhecimento, criando de vez um espaço dialógico diferenciado. Ali eram outros corpos de alteridade ocupando aquele mesmo espaço de interlocução, agora em um outro lugar: tornaram-se sujeitos de direito. Senhores da palavra agenciando seus letramentos.

E os graduandos da UFBA afirmaram não esperar que a aula fosse dada pelos estudantes, pois a expectativa estava voltada para uma aula centrada na professora. Ainda mais que, sendo jovens e adultos do turno noturno do ensino fundamental de uma escola pública, invocassem um conhecimento completamente novo para eles. Nunca haviam ouvido falar de *adinkra* antes.

E a professora Ana Cristina, então! Mostrava-se boquiaberta e, ao mesmo tempo, muito entusiasmada. *Descobri que as grades da minha casa tinham adinkra!* Falou surpresa. Apesar do seu corpo negro, percebi que sua episteme acadêmica ainda não tinha alcançado a simbologia *adinkra* ao longo de sua formação. Fez-me lembrar da fala de Emicida sobre como a história dos nossos antepassados é negada, além de chegar tão tarde para nós! Quando chega...

A despeito da lei 10639/03, vejo em minha experiência docente que sua aplicação ainda é ineficiente, quando acontece de fato. O que tenho notado é um calendário turístico e atividades isoladas e restritas ao dia 20 de novembro e, muitas vezes, de maneira folclorizada. Talvez, isso explicasse, pelo menos em parte, tais posturas.

Parabenizei os estudantes pela performance e observei nos seus rostos uma expressão de poder. Ali eles eram os tais, não apenas um ser indefinido: “alguém na vida”; eles ocuparam a sala de aula, a escola, a atenção e admiração de estudantes de graduação de uma das universidades mais conceituadas da Bahia. Mostraram ter construído a aprendizagem.

Lembro de ainda ter conseguido ouvir a seguinte fala ao adentrar a sala: *são símbolos dos nossos antepassados*, dizia Tania, explicando o significado de alguns *adinkra* para os estagiários.

Não poderia ter avaliação melhor do trabalho realizado. Enxerguei ali, na prática, “inesperadamente” a atitude responsiva ativa que Bakhtin teorizou. A dialogia bakhtiniana e autonomia freireana foram alcançadas; foi o que lembrei de imediato como pesquisadora. Na euforia do momento todos os conceitos-chave que havia pensado desenvolver em minha docência na EJA saltaram aos meus olhos. Possivelmente, um entremeio da dialogia, responsividade, conscientização, libertação, empoderamento, humanização, tenham se instaurado naquela interação.

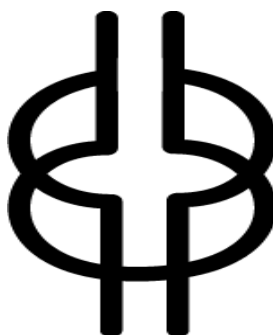
Eram desabafos coletivos de conhecimento. Letramentos de reexistência como bem definiu Souza (2011). E precisou dessa toada para eu perceber, apenas nesta etapa da intervenção, que, a despeito de todas as tormentas, valeu a pena navegar nesse mar! Me senti dentro do conto de areia cantado por Clara Nunes (1974), especificamente quando entoava: “é água no mar, é maré cheia ô, mareia ô, mareia, é água no mar”.

Acho que contornei as profundezas abissais e a dimensão ocidental do Grande Atlântico! Posso agora arrastar o veleiro e levá-lo para o meio das águas de Iemanjá! Odoyá!

Oficina 39: preparação para exposição; construção/montagem da exposição – preparando-se para o desembarque

Estas oficinas de preparação da exposição aconteceram já no auditório, local que abrigaria nosso evento. A adesão da turma foi surpreendente, contamos com quase todos os navegantes, a exceção de William que trocou de barco, pois necessitou fazer outra viagem. E Celina que, por motivos de sobrevivência, precisou fazer algumas pescas submarinas.

Embora parecêssemos corpos em caos, estávamos construindo juntos, na interação, as memórias de nosso percurso formativo, lembranças daquele ritual de aprendizagens alteritárias; acompanhados de muita música. Difícil foi não lembrar da voz de Maria Bethânia (2006) a cantar: “A água do mar na beira do cais/Vai e volta volta e meia vem e vai/Quem um dia foi marinheiro audaz/Relembra histórias/Que feito ondas não voltam mais/Velhos marinheiros do mar da Bahia/O mundo é o mar/Maré de lembranças/Lembranças de tantas voltas que o mundo dá”. Já sinto saudades...



Adinkra **NYANSAPO**: "*Nó de sabedoria*".

Ressalta que a sabedoria e o conhecimento permitem que as pessoas escolham a melhor maneira de atingir um objetivo.

5.4. CULMINÂNCIA: atracando no porto

Nesse sentido, o que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez.

(EVARISTO, Conceição, 2010)³⁷

Após avistarmos a terra firme por duas semanas, finalmente chegamos à culminância da intervenção. Negociações e acordos foram travados para conseguirmos o porto para atracar. Queríamos fazer uma espécie de museu itinerante para que nossas produções circulassem dentro da escola em todos os turnos. Entretanto, isso não foi possível (em parte) por não ter sido disponibilizado um espaço que atendesse aos nossos anseios.

A alternativa encontrada, após mediação da professora de história Bernadete Lisboa com a direção do CEA, foi montarmos nossa exposição no auditório. Tínhamos três dias para tanto: um para a montagem e os outros dois para visitação externa. O espaço do auditório é muito disputado na escola por ter recursos audiovisuais como o data show e caixas de som; também, pela climatiza o do ambiente. As imagens que se seguem retratam etapas da pr -produ o dos cartazes:

Figuras 24, 25 e 26: Imagens da pr -produ o dos cartazes: na biblioteca e em sala



Fonte: arquivo pessoal professora-pesquisadora

Nas oficinas das semanas anteriores nos empenhamos em construir um cartaz com a linha do tempo: dos anos 50 aos 90, para atender às décadas de nascimento de cada um dos jovens e adultos da nossa turma. Como podemos ver nas imagens:

³⁷ DUARTE, C. L. Escritoras mineiras (Org). Depoimentos: *Concei o Evaristo por Concei o Evaristo*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010, p. 11-18.

Figuras 27, 28 29 e 30: Imagens dos alunos montando a exposição no auditório da escola



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Figuras 31 e 32: Imagens do painel linha do tempo: dos anos 50 aos 90



Fonte: arquivo pessoal professora-pesquisadora

Um outro cartaz com uma linha de tempo sem demarcações também foi construído com o objetivo de resgatar um tempo da memória dos antepassados e projetarmos as expectativas futuras. Como pode ser visto nas imagens que se seguem:

Figuras 33, 34 e 35: Imagens do Cartaz com linha do tempo sem fronteiras temporais (e acima da imagem 1 vários adinkra)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Figuras 36, 37 e 38: Imagens do Cartaz: resgatando as memórias do passado e projetando expectativas futuras



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

No primeiro cartaz expusemos alguns desabafos e autobiografias produzidas, além de fotos de momentos marcantes das vidas dos estudantes e de algumas interações em sala de aula; os adinkra com os quais mais se identificaram também compuseram aquele painel que ficou afixado do lado esquerdo do auditório. Vejamos:

Figuras 39, 40 e 41: Imagens do Painel da trilha do tempo com fotos, desabafos, autobiografias, adinkra



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Já do lado direito, ficaram as produções coletivas feitas durante a intervenção, as memórias dos antepassados representados por vários símbolos adinkra, provérbios. E no centro do espaço, organizamos um varal com textos individuais dos estudantes e dos autores estudados em nossas oficinas, a exemplo de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Emicida, Marcelo D2, Edson Gomes, Tom Zé, dentre outros. Imagens do varal de textos estudados e produzidos durante a intervenção:

Figuras 42, 43 e 44: Imagens do varal de textos expostos no auditório



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Do mesmo lado, estavam dispostos em uma bancada, diversos objetos trazidos pelos alunos, pertencentes a épocas/tempos diferentes, e de valor sentimental agregado, que remetia a uma memória coletiva ou pessoal: discos (LP e compacto), livros, fitas cassetes, binóculos, celulares antigos (tijolão), ferro à brasa, dinheiro em cédulas e moedas (cruzeiro, cruzado, cruzado novo, cruzeiro real), videocassete, disquete, baú, louças, cristais, bambolês, agenda, itens de decoração, revistas, utensílios domésticos, documentos antigos, dentre outros. Como podemos observar através de algumas imagens:

Figuras 45 a 51: Imagens de alguns objetos da exposição



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Durante o primeiro dia, houve visitação dos alunos das outras turmas, conduzidos pelo seu/sua próprio/a professor/a. Os estudantes da minha turma receberam o/as colegas e se dispuseram a explicar e apresentá-los   exposição. Agenciando seus letramentos através de um gênero oral, construído em uma situação real, espontânea e fluida, que muito se distanciava das simulações que costumamos criar ao escolarizarmos o gênero exposição oral. Batizamos aquela exposição de *Nossas memórias: desabafo autobiográficos*. Vejamos algumas imagens e excertos de alguns deles:

“O início de tudo foi desde a fecundação. Então, eu nasci gordinho gostoso. Adorava um macarrão e carinha. Era adorado por todos pela minha beleza de beleza. Minha vida era um harém; em todo lugar tinha uma mulher, uma vizinha.... Tenho dez irmãs e quando cresci fui perceber que a quantidade de filhos de Mr. Catra ainda   menor do que eu tenho de irmãos”. (Lúcio)

“Conheci o meu primeiro marido aos 22 anos. Engravidei. Tive dois filhos. Tive que abandonar a escola por alguns anos para cuidar das crianças e da casa. Fiquei vinte anos casada e em 2009, aos quarenta e dois anos, me separei, porque não deu certo. Não aguentei o sofrimento. Ele bebia demais”. (Luísa)

Figura 52: cartaz de entrada

Figura 53: estudantes da minha EJA durante a exposição, com a coordenadora pedagógica (3ª à esquerda) e as professoras Bernadete Lisboa (logo à direita) e Aldaíce (3ª à direita)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

“Bom, não lembro muito bem, mas quando eu era pequena, gostava muito de brincar, pular corda, brincar de pega-pega, de elástico. Brinquei muito na minha vida e, agora, com dezenove anos, sou uma menina muito chata”. (Celina)

Figura 54, 55 e 56: Imagens de um dos momentos da visitação por outros alunos do CEA



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

“Eu e minhas irmãs não tínhamos brinquedo. A gente fazia bonecos com roupas de bebê e fazia casa de boneca com folha de bananeira. Fazia panela com a medida que vinha dentro da lata de leite Ninho. Pegava argila na mata e fazia fogareiro. Lá tinha uma serra chamada Serra de Areia. Era uma serra bonita, a areia parecia sal de tão branquinha e tinham presépios naturais. Essa areia era branca, mas quando a gente pisava ela se movia e os nossos pés ficavam pretos como se tivesse pisado em carvão. Todos os dias a gente ia brincar nessa serra. Só dessa serra que tenho saudades. Um dia vou voltar lá e tirar muitas fotos”. (Elisa).

“Não aguentando mais as surras do meu pai, aproveitei uma missa, arrumei a sacola e escondi no mato. Fugi. E foi um novo viver. Uma saga. Uma nova vida. Uma nova história”. (Carmen)

“Retornei à escola, porque representa para mim a esperança de um futuro melhor. Espero cada dia um novo aprendizado, uma oportunidade e portas abertas. Sem escolaridade passamos despercebidos. Em um mundo onde a tecnologia predomina, acabamos sendo obrigados a ter conhecimento para utilizar desse meio. Só o conhecimento nos faz ser quem realmente somos”. (Carlos)

“Quando pequena, eu era levada e brincalhona. Mas, não tinha maldade e só queria me divertir. Sempre tinha minha responsabilidade. E procurava respeitar as pessoas. Meus pais sempre me ensinaram a fazer o certo. Minha mãe sempre me dizia e diz que ser honesto sempre vale mais que tudo. Por ser negra, tenho que ser ousada e certa, para mostrar a sociedade justamente o contrário do que pensam”. (Tania)

Figuras 58, 59 e 60: Imagens dos estudantes ao lado de suas produções (Helen, Maria e Gerônimo)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

“Aos sete anos fui morar no interior da Bahia com minha irmã, porque meus pais haviam se separado. Foi uma época muito boa, mas triste, pois eu sentia muita falta da minha mãe. Aos nove anos voltei para Salvador, pois minha mãe terminou de construir a casa e foi nos buscar. Comecei a trabalhar com treze anos. Com essa idade já era independente. Não tive adolescência, tinha responsabilidades”. (Verônica)

Figuras 61 a 64: Imagens dos estudantes apresentando suas produções (Verônica, Tania, Elisa e Lúcio)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

“Eu já tinha dezessete anos. Fui para a casa de uma tia. Arrumei um namorado. Sem experiência, fiquei grávida. Então, todos viraram as costas para mim. Sofri muito. Acho que cheguei ao fundo do poço. Eu escondia a barriga usando roupas apertadas. Fiquei com dor, mas ninguém sabia que eu estava grávida. Resolvi arrumar uma sacola com algumas roupas e fui para o ponto de ônibus sozinha. Por sorte, encontrei o marido de minha prima que ia para a cidade. Ele era segurança e estava indo para o trabalho. Pegamos um ônibus e ele me levou para o hospital. Chegando lá, tive um

menino. Parecia prematuro, mas não era. Ele ficou três dias vivo e depois morreu. Foi muito triste”. (Maria)

Figuras 65 e 67: Tania e Ian, no papel de visitantes exploradores, encantados com um celular antigo
Figura 66: Textos expostos no auditório



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

“Desde muito novo, minha mãe me ensinou a trabalhar, cuidar da casa, cozinhar, lavar roupas, lavar pratos, carregar água com uma lata na cabeça e ajudar meus irmãos a fazer os deveres da escola. Minha mãe trabalhava em casa de família. Eu tomava conta de meus irmãos e cuidava das tarefas de casa. O meu pai era padeiro e trabalhava em outras cidades próximas a Castro Alves, às vezes, durante meses. Mas, quando ele chegava era aquela alegria. Minha mãe, eu e meus irmãos ficávamos muito felizes. Eu aprendi direitinho tudo que minha mãe me ensinou. Hoje em dia, eu cuido da minha família com muito carinho. Ensinei a meus filhos tudo que minha mãe me ensinou. Minha mãe fez a parte dela. Eu fiz a minha parte. E Deus ajudou a todos”. (Gerônimo)

Figuras 68 a 70: Imagens da exposição



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

“Vou falar um pouco de mim. Vou contar um fato que marcou minha vida profundamente. Quando eu tinha cinco anos, aconteceu algo trágico com a nossa família. Eu entrei dentro de uma lata com minha irmã, que tinha dois anos. Quando fui suspendê-la, com impulso e peso dos nossos corpos, ela acabou caindo pelas minhas costas e ficou doente. Os meus pais ficaram preocupados com a queda. Tempos depois ela faleceu. Este foi o acontecimento mais marcante da minha infância”. (Helen)

“Eu tinha quatro anos. Minha mãe me levou nesse lugar. Pra tirar foto, fazer essas coisas. Tirei foto, brinquei. Depois eu falei com minha mãe: *quero fazer aquilo ali*. Pedi a minha mãe pra fazer a identidade. Minha mãe falou: *você quer fazer o que, menino!?* Mas, só que eu já ficava treinando no caderno lá. Com quatro anos. Eu me lembro legal que eu falei: *quero fazer*. Minha mãe foi e me levou. Então, a mulher falou: *você vai ter que ficar aqui pra segurar ele, pra dar apoio pra ele escrever*. E colocou na mesa, assim, grande. Fui e fiz minha identidade. Minha primeira identidade com quatro anos. Dali pra cá, eu venho sempre colocando aquilo na minha cabeça. Dos quatro anos até a quinta série.... Eu cheguei na quinta série com nove

anos, aquilo ali sempre me mostrou que eu sempre podia mais. Eu falava pra mim: *é, com quatro anos fiz minha primeira identidade, então eu vou ter as coisas tudo cedo. As coisas tudo boa, cedo.* Mas tem um porém, no meio de isso tudo: quando você está com um pensamento de que você pode sempre mais alguma coisa, você tem que saber com quem você anda, sempre”. (Ian)

“Um fato que marcou minha infância foi quando perdi meu irmão, que morreu de sarampo. Foi muito triste ficar sem ele. Quando fiz treze anos, sai de casa para trabalhar como babá, por este motivo deixei de estudar. Voltei cinco anos depois, mas tive que sair de novo para trabalhar. Então, somente depois de muitos anos senti muita falta da escola e de como a falta de estudos dificultou a minha vida. Foi então que resolvi voltar, mesmo com muita dificuldade, por estar trabalhando. Mas, preciso estudar, por isso voltei”. (Marta)

Figuras 71 a 73: exemplo de imagens utilizadas nos slides para revisitar a memória de outros momentos



Fonte: internet

“Meu desabafo vai para a política: Já não aguento mais ouvir falar de política nesse país! Sempre tem corrupção envolvida. Muita coisa que é chata demais. A população, por outro lado, sofre. De um lado e do outro. Eles vão empurrando pela barriga...cada dia que passa eles vão cortando mais benefícios que as pessoas têm, vão tirando, vão reduzindo, vão oprimindo! As pessoas sofrem muito com isso! Há pouco tempo a gente viu aí que essa Reforma Trabalhista foi aprovada. Muita gente brigou, lutou para não ter essa aprovação, mas teve muita gente que não apoiou também, deixou de lado. Hoje a gente vai sofrer e futuramente, daqui mais uns cinco, seis, dez anos, não sei. A gente vai sofrer muito com essa Reforma Trabalhista! E está prejudicando muita gente e vai prejudicar. E as pessoas não estão nem aí, não deram por fé ainda do que vai acontecer no nosso país. Gente, é uma coisa muito séria! O meu desabafo vai para a política! ”. (William)

“E agora, eu tenho 19 anos, estou terminando os meus estudos. Quero fazer uma faculdade de Direito e tentar ser alguém na vida, não é? Daqui pra frente. Eu sei que sou alguém, mas pra gente ser mesmo aquela pessoa com respeito, é quando a gente termina os nossos estudos e tem o que é nosso, porque fora isso... Mas, eu estou terminando meus estudos para ser alguém na vida e calar a boca de todo mundo que me discrimina. Convivo com muitas pessoas que me discriminam. Até pessoas na rua, assim, quando você passa, as pessoas ficam te olhando com maus olhos. Pessoas conhecidas e desconhecidas. E a pior coisa é a língua do povo. Eu acho que elas me discriminam pelo meu jeito de vestir, minha personalidade, mas eles não sabem realmente quem sou eu. Eu sou uma pessoa boa”. (Celina)

“Me sinto triste porque às vezes eu me sinto tão impotente, porque sempre eu ando doente... Eu não quero que ninguém se sinta triste por mim, mas... obrigado só por poder estar lá me dando uma força! Me sinto triste até por que tem outras pessoas passando mal, mesmo que eu esteja mal, mas ainda vejo a situação de outros ainda pior do que a minha. Eu me sinto mal por tudo a minha volta... Eu me sinto mal por não poder ajudar ninguém na situação em que estou”. (Lúcio)

“Quero falar aqui agora, fazer meu desabafo:
 Porque muitas atribulações na minha vida...
 Sobre essas mulheres que eu estou me envolvendo...
 Coisas que me atormentam... Coisas que me deixam de cabeça quente...
 Complicando, entendeu?
 Que eu quero me afastar disso. Isso me incomoda muito, isso faz com que eu me irrite,
 me estresse.
 Me incomoda, incomoda no meu relacionamento, incomoda dentro da minha casa,
 entendeu?
 E esse é o meu desabafo hoje, porque eu não aguento mais!
 Eu quero sair dessa vida, dessa vida de prostituição.
 Sobre essas coisas...
 Muitas mulheres, muitas atribulações.
 Então, eu quero me afastar disso.
 Eu quero me separar dessas coisas, eu quero ser fiel.
 Eu quero voltar para os pés de Cristo e Ele está me ajudando. Aos poucos, eu estou
 indo junto com Ele. Então, esse é meu desabafo, essas coisas que me incomodam na
 minha vida: a política e muitas coisas mais...
 Fora as outras coisas que ainda me deixam irritado e *de cabeça*...
 Enfim, é isso que eu quero falar”. (Moisés)

A interação com os alunos visitantes possibilitou a circulação dos textos produzidos dentro da escola, que se estendeu aos demais turnos no dia posterior.

Na noite seguinte, a visitação foi seguida de exposição de slides que propunha um passeio pela memória ao longo dos últimos sessenta anos, através de comportamentos, produtos, marcas, propaganda, fatos históricos e culturais.

Naquele lugar, oralidade, leitura e escrita puderam se misturar nos corpos, nos textos dos estudantes, nos objetos ora dispostos, nos olhares curiosos e desbravadores dos visitantes, no orgulho de seus autores em expor suas memórias, seus escritos, desabafos, autobiografias. Todos ali desnudados e à vista do público; mas, sedentos da experimentação, de visibilidade e (re)conhecimento. E quanto a mim, estava lá contemplando aquela paisagem e admirando aquele ritual de interação, aquela calma paradoxal das correntes se aglutinando em torno do continente que há em nós.



Adinkra sankofa: “volte e pegue”.

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE SUSPEIÇÃO: ponto de chegada – porto inseguro

Homem ordinário/homem comum carrega consigo as obras antigas, hoje mudadas em gotas d'água no mar, ou em metáforas de uma disseminação da língua que não tem mais autor, mas se torna o discurso ou a citação indefinida do outro.

(CERTEAU, Michel de, 2008)

Posso assegurar que as considerações, ainda que sob suspeição, permearam todo o memorial; transitando dentro e fora da embarcação através dos diferentes movimentos de marés enunciativas a que fomos submetidos durante o percurso, de modo que ficamos mais livres para avaliar o processo como um *continuum* e não como resultado estanque aqui apresentado.

Por ter adotado nesse estudo a (auto)etnografia como método qualitativo, entendi que estava previsto, como uma de suas características, a rejeição de conclusões. Aqui, estão colocadas apenas suspeições acerca da trajetória de pesquisa, oriundas de um diálogo interno e fruto de minha reflexividade.

Evocando as minhas memórias de viagem, percebo que todos os conhecimentos construídos, em coerência com a metodologia utilizada, passaram pela história dos diversos sujeitos envolvidos (e pela minha mesma) e pretenderam sustentar que as diferentes experiências formais e/ou informais pertencem a nossa formação como estudantes, professora, pesquisadora, pessoas humanas que buscaram, no encontro com a linguagem, sua própria identidade – na definição de papéis sociais pré-determinados; e que foram exercidos com os matizes de cada um; seja pela escuta, interação e/ou revivência das trajetórias de vida, fomos conduzidos a nos transformar ao permitir a ampliação de nosso repertório formativo.

Contemplando esta intervenção fora do barco, tive uma visão mais encantada e cósmica do universo da pesquisa, como uma (re)construção dos laços de afetividade, de amizade, imbrincadas na busca para devolver: vozes até então emudecidas, histórias escondidas, silêncios silenciados, visão da beleza mesmo nas dores, nos erros, nas tentativas de acertos que nos direcionaram para novos trajetos; até mesmo essa paixão pela docência nesse mar da EJA que em mim transborda.

Entretanto, precisava que o tempo se fizesse aliado para usá-lo nas correntes de minhas análises e enxergar as (re)percussões que o processo da intervenção propiciou: neles e em mim. Pude compreender a aprendizagem narrada pelos sujeitos através de seus desabafos, das suas autobiografias; o papel formativo da oralidade, da escuta advindo do compartilhamento dos desabafos que sempre acabavam por falar de si, ainda que se tratasse da história do outro; e a

importância de trabalhar na educação de jovens e adultos com a (des)construção dos modelos pedagógicos introjetados ao longo da vida, cuja dimensão não poderá ser medida ou pensada em termos imediatos, por dispor também de um investimento afetivo ou quase ativismo.

Foi um ritual de acolhimento de águas doces e águas salgadas (trajetórias de letramento dos sujeitos) que misturadas, desembocaram nesse mar (na sala de aula de língua portuguesa da minha EJA) suavemente dessalinizando-o. E posso afirmar que nesse encontro houve uma reciprocidade, mesmo que reversa em seus papéis; uma vez seduzidos pelo outro que há em cada um de nós. E esse discurso sedutor foi utilizado para garantir presença dos corpos/mentes na interação; de mais rios abraçando o mar...

Trazer vozes outras, a exemplo de: Carolina, Emicida, João Jorge, Tom Zé, Adinkra, Marcelo D2, Edson Gomes, Conceição Evaristo e as próprias vozes dos jovens e adultos da turma 04, mostrou que dentro desse mar também tem rios. E, ao contrário do simples ouvir, nossa escuta pressupôs a presença do outro, em um deixar se afetar por essa(s) presença(s) e, ao mesmo tempo, afetá-la(s). Essa escuta permitiu deixar-se afetar por aquilo que tivemos identificação, como também pelo que se fez (des)conhecer; até mesmo pela rejeição: *professora, a senhora está fazendo manobras radicais na minha mente!* – Percussões polifônicas surgidas durante a expedição. Ouço sussurros dissonantes que, desafinados, ainda replicam o discurso inicial, porém, já não possuem a mesma potência de outrora. Mergulhados em si, estes sujeitos aguardam o momento de enxergarem-se outros.

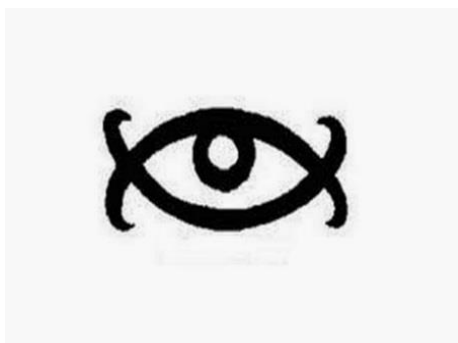
A cada dia, a influência lunar provocava correntes marítimas que deslocavam nossos quereres em direção à força gravitacional das marés: enchia, esvaziava.... Juntos estivemos em uma travessia perigosa e arriscada, contornando mares revoltos, enfrentando monstros gigantescos. Tais desafios nos lançaram para águas ainda mais profundas em que o (auto)(re)conhecer-se ia constituindo nossas identidades na aceitação ou negação de si, do outro, do mundo: um encontro de alteridades subjetivas.

E a embarcação, no embate de forças, foi cortando as ondas, dispersando as dificuldades e ocupando o mar em um contínuo deslocamento alteritário. Foi uma expedição de/na/pela linguagem, que acede a um outro lugar, antes marcado pela diferença desigual, pela invisibilidade.

Avistei do barco o entrecruzamento dos conceitos deslocados pelos teóricos, que basilaram a pesquisa, nos seguindo. Aos poucos, apropriando-nos da linguagem, fomos (des)construindo nosso sistema de referências de mundo. Fomos recuperando a humanidade. E a expedição (intervenção), por utilizar a linguagem oral, genuína expressão da ação humana,

conseguiu (re)estabilizar um laço social que fora perdido/cortado, devolvendo a visão de nossos corpos refletidos nas águas do mar.

A suspeita é que tenha se instaurado uma outra forma de pensar-se, ser, estar, conhecer-se e relacionar-se com o outro através da linguagem. Essa possibilidade de pertença, transformação e humanização é que suspeitamos ter sido pescada pelos tripulantes desse barco de reexistência, durante a navegação.



Adinkra: olhar do amor

REFERÊNCIAS

TEXTOS CRÍTICOS:

AMORIM, Antonio; ROCHA, Aldaíce Damasceno; DA MATTA, Alfredo Eurico. Perspectiva da gestão do conhecimento e a educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S.l.], p. 93-105, abr. 2017. ISSN 2318-1338. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/25545>>. Acesso em: 28 nov. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2318133825545>.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L. P. (org). **Processos de Ensino** na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

ANDION, C.; SERVA, M. A etnografia e os estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 147-179.

ARROYO, Miguel G. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** Tema desenvolvido por ocasião da 67ª plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, realizada na Faculdade de Educação da UFMG, no dia 29 de junho de 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf>. Acesso em 31/10/2017.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O direito à educação e a nova segregação e racial – tempos insatisfatórios?** Educação em Revista Belo Horizonte v.31 n.03 p. 15- 47.Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Julho-Setembro 2015.

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

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo de filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: EduneSP/Hucitec, 1988, p. 71-210.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos 111 VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003 Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 276p.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARTON, David. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D., HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 de julho 2016.

BERCHT, M. Em **Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas**. Instituto de Informática. UFRGS. Tese de Doutorado. Dezembro, 2001.

CAMPOS, M. D. *A arte de sulear-se I, A arte de sulear-se II*. In: Scheiner, Teresa Cristina (Coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET, 1991. p. 56-91, 79-84.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. São Paulo, Editora Vozes, 1996.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura do século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CRAPANZANO, V. **Diálogo**. Anuário Antropológico/88. Brasília: Editora UNB, 1991.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COUTINHO, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). **Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas**. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355- 379.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. de et al. Piaget, Vygotski, Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998. p. 137-152.

ELLIS, C.; BOCHNER, A.P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publication, 2000.

FÁVERO, Leonor L. *et al.* **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-Descendente: Identidade em Construção.** Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente. X ENDIPE. 2000, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire.** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo, SP, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-149.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo.** In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

_____. Diversidade Cultural, currículo é Questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: **Educação como prática da diferença.** Anete Abramovicz, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Valter Roberto Silvério (Orgs.). Campinas - SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GONÇALVES, Edneia. Fundamentos para a Educação de Jovens e Adultos. Revista Âmbito Jurídico. 2014. Disponível em:

<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php/%3C?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=817&revista_caderno=9>. Acesso em: 06 nov. 2016.

GROSSO, Maria José. **As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento.** 2007. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_ling_uas1.pdf. Acesso em: 28 dez. 2017.

HAGUETTE, Tereza Maria. 1987. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 3 ed. Petrópolis, Vozes.

HALL, S., **Culture, Identity and Cinematic Representation**, in Framework, nº 36, London: Sankofa Film & Video, 1989.

_____. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.24, p.68-75, 1996.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEATH, S.B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school", *Language in society* 11, 1982.

HERNANDES, F. e VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks** tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 223-233, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: Inês Signorini (org). **Linguagem e Identidade**. São Paulo: Mercado de Letras. 1998a.

_____. "Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação". IN: Rojo, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, S P. Mercado das Letras, 1998b.P. 173-200.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. P. 223-243.

_____. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP; Brasília: MEC, 2005.

_____. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, nº. 08, 2006.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____; BORGES DA SILVA, S. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: práticas, instrumentos e representações**. Natal: Editora de UFRN, 2008.

_____. **O ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento**. EJA em Debate. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-37, nov. 2012.

LEITE, L C de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na Sala de Aula**. Ed. Ática 2004. Pág. 17-25.

LUDKE Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU. 1986.

MARCONDES, M. E. R. Proposições metodológicas para o ensino de Química: oficinas temáticas para a aprendizagem em Ciência e o desenvolvimento da cidadania. **EM EXTENSÃO**, v. 7, p. 67-77, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. A.1995. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: **Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino**. Maceió, Editora da UFAL.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 30: 39-79, 1997.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Marizilda dos S., **O Ideário Africano Através do Vestuário e Sua Influência na Diáspora Negra**, In: 1º Congr. Bras. de Pesquisadores Negros, Recife, 2000.

MOITA, F. Ma. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu - MG: ANPEd, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org) **A Matriz Africana no Mundo**, São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin & GÁ, Luis Carlos (Org) **Adinkra: Sabedoria em Símbolos Africanos**, Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. ZIRONDI, Maria Ilza. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Claraluz, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*[online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em 02/11/2016.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, C. Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal: EDUFRRN, 2008.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, p. 77-88.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. Disponível em: <https://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677>. Acesso em: 08/04/2016.

RABINOW, Paul. 1992. "A Modern Tour in Brazil". In: S. Lash e J. Friedman (eds.), **Modernity and Identity**. London: Blackwell.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**, São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A palavra é... africanidades**. Presença pedagógica, Belo Horizonte, V. 15, No. 86, mar./abr. 2009.

SOARES, M. **Letramento**. Um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. Igualdade das relações étnico-raciais na escola. **Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03**. São Paulo, Petrópolis. 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SPIVAK, G. C. (2010) **Pode o Subalterno Falar?** Editora UFMG, Belo Horizonte.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College, 1979.

STREET, Brian. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harow: Pearson, 1995.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, 2003.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEDLOCK, B. Keeping the breath nearby. *Anthropology and Humanism Quarterly*, v. 11, p. 92-94, 1986. TEDLOCK, B. From participant observation to the observation of participation: **The emergence of narrative ethnography**. *Journal of Anthropological Research*, v. 47, n. 1, p.67-94, 1991.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese de doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2008.

VANNUCCHI, Aldo. SANTOS, Wladimir dos. FREIRE, Paulo. **Paulo Freire ao vivo**. Edições Loyola, São Paulo, 1983.

VÓVIO, C. L. **Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos**. Linguagem em (Dis)curso, v. 8, n.3, p. 439-466, set./dez. 2008.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TEXTOS MUSICAIS:

BETHÂNIA, M. **Mar de Sophia**. Biscoito Fino, 2006.

D2, Marcelo. **A Procura da Batida Perfeita**. Sony/BMG, 2003.

EMICIDA. **Freestyle**. A rua é nóiz. Poesia e protesto. FLIPELÔ, 10 de agosto de 2017.
_____. **Ainda Ontem**. 2009.

GOMES, Edson. **Meus Momentos**: EMI, 1999.

NUNES, Clara. **Conto de areia**. Alvorecer: EMI Music Publishing, 1974.

ZÉ, Tom. **Estudando o Samba**. Continental, 1976.

TEXTOS CONFESSIONAIS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, 2008, p. 50.

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

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Áurea da Silva. **O Desabrochar das Mulheres “Velhas” na Literatura, no Cinema, na Televisão e na Vida**. Revista Graphos, vol. 18, n° 1, 2016 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536.

APÊNDICE A:

Oficinas pedagógicas com os textos trabalhados

Oficina 1: Gêneros: poema e cartão - 12/04/17

Atividade: Páscoa, tempo de partilha

Tempo: 3h/aulas (120 minutos)

Objetivos:

- Acolher
- Fortalecer o vínculo entre os alunos e a professora
- Experienciar a poesia
- Reconhecer as especificidades do gênero
- Incentivar os alunos, a partir de um texto, a discutir sobre o tema partilha
- Exercitar a linguagem oral
- Produzir um texto escrito: mensagem no cartão

Ações:

- Pré-leitura do texto
- Oralização do poema por um(a) estudante voluntário(a)
- Discussão sobre a temática partilha
- Releitura do poema
- Análise do texto
- Apreensão das especificidades do gênero poema
- Eleição individual de passagens mais significativas do poema
- Proposta de interação: criação de mensagem escrita em pequenos cartões para compartilhar entre alunos e professora
- Distribuição dos cartões para preenchimento e bombons para acompanhá-los
- Partilha dos cartões e bombons com dedicatória oral.

Recursos: humano, textos xerografados, pincel atômico, quadro, caneta, cartões, bombons.

Avaliação: a oficina foi bem recebida pelos alunos que afirmaram ter gostado muito da aula. Houve interação e fortalecimento de vínculos entre os estudantes e a professora.

Texto utilizado:

Partilha

Partilha, palavra que podemos cultivar

A partilha de um carinho...

A partilha de um amor maior...

O olhar por entre olhos que te olham...

Partilha, que podemos compartilhar.

Sem medo, sem egoísmo e sem vaidade.

Ato de doar-se, sem esperar retribuição.

Partilha, que compartilha felicidade...

No sorriso de um ser especial,

Na pureza de uma criança,

Na expectativa de uma nova vida;

Carregada de ternura, amor e esperança.

Partilhando o pão, o afeto e atenção

Sinônimo de amor que ilumina a vida.

Renova a alma e ativa um sentimento... chamado compaixão.

Partilhe, compartilhe e abra as portas, do seu coração.

Olívia Cardoso

Oficina 2: Gênero: questionário - 19/04/17

Atividade: aplicação de questionário diagnóstico

Tempo: 3h/aulas

Objetivos:

- Conhecer o perfil dos alunos
- Responder ao questionário
- Compreender as especificidades do gênero

Ações:

- Questionamento sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero questionário.
- Explicação sobre o objetivo e importância do questionário diagnóstico
- Caracterização do gênero
- Instruções de preenchimento
- Preenchimento com a assistência da professora

Recursos: questionário xerografado (anexo A), caneta, lápis, borracha, pincel atômico, quadro

Avaliação: Os alunos e alunas tiveram certa dificuldade no preenchimento do questionário, por ser longo e conter questões avaliadas como não habituais.

Oficina 3: Gênero: questionário - 20/04/17

Atividade: Continuação da aplicação de questionário

Tempo: 2h/aulas

Objetivos:

- Conhecer o perfil dos alunos
- Responder ao questionário
- Compreender as especificidades do gênero

Ações:

- Explicação sobre o objetivo e importância do questionário diagnóstico
- Instruções de preenchimento
- Preenchimento com a assistência da professora
- Comentário oral sobre as expectativas do retorno à escola (para @s alun@s que já haviam concluído)

Recursos: questionário xerografado (anexo A), caneta, lápis, borracha, pincel atômico, quadro

Avaliação: Nem todos preencheram o questionário.

Oficina 4: Gênero relato - 03/05/17

Atividade: Relato pessoal

Tempo: 3h/aulas

Objetivos:

- Incentivar a prática da leitura.
- Possibilitar o contato direto dos alunos com textos reais.
- Conhecer o gênero relato pessoal
- Desenvolver a postura de leitor e ouvinte
- Exercitar a linguagem oral
- Proporcionar uma interação entre os alunos
- Produzir texto individual oral
- Diagnosticar a oralidade dos alunos

Ações:

Relato oral pela professora

Relatos orais dos alunos

Diferentes relatos escritos distribuídos entre os alunos

Leitura de relato para a classe por um dos membros

Discussão sobre os textos

Escolha de um dos relatos para leitura

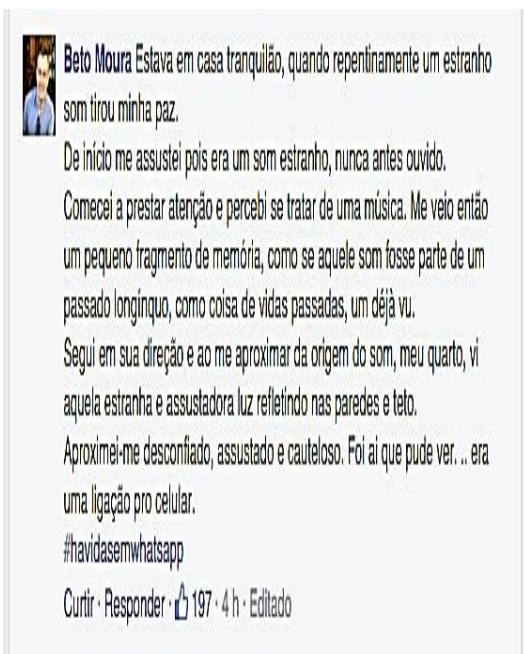
Leitura em voz alta de relato escolhido pela turma

Reconto oral de relato pelos alunos

Recursos: textos xerografados, pincel atômico, quadro branco

Avaliação: frequência e participação

Textos utilizados:



Beto Moura Estava em casa tranquilo, quando repentinamente um estranho som tirou minha paz.

De início me assustei pois era um som estranho, nunca antes ouvido. Comecei a prestar atenção e percebi se tratar de uma música. Me veio então um pequeno fragmento de memória, como se aquele som fosse parte de um passado longínquo, como coisa de vidas passadas, um déjà vu.

Segui em sua direção e ao me aproximar da origem do som, meu quarto, vi aquela estranha e assustadora luz refletindo nas paredes e teto.

Aproximei-me desconfiado, assustado e cauteloso. Foi aí que pude ver... era uma ligação pro celular.

#havidasemwhatsapp

Curtir · Responder · 197 · 4 h · Editado

Cadernos

Na minha adolescência, eu escrevia diário. Às vezes usando caderno de escola que não chegava ao fim; mais vezes comprando um especial. Especial porque eu sabia que ele ia ser o meu diário, a cara dele era igual aos outros da escola.

Acabava um e começava outro; escrevi não sei quantos cadernos.

Era uma escrita apressada, de letra virada garrancho, toda esquecida dos exercícios de caligrafia de quando eu era criança. Era um registro compulsório de tudo o que me acontecia: emoção, dúvida, tristeza, expectativa, estava tudo lá. E era compulsório porque ninguém sabia que eu empilhava aquela escrita toda, nunca tive vontade de mostrar os meus cadernos pra ninguém, e mesmo pensando uma vez que outra, quem sabe um dia eu vou ser escritora? Nunca me ocorreu corrigir um período, uma frase, tampouco abrir o dicionário pra tirar a dúvida que tantas vezes me batia, se aqui tinha um s antes do c, se ali tinha acento ou não – mas eu tinha que escrever.

Pra mim, escrever diário era uma cerimônia meio secreta: eu achava superdifícil escrever na sala, ou tendo alguém perto. A impressão era que eu só escrevia mesmo se eu ia pro meu quarto e fechava a porta. Habituei-me. E até hoje, mesmo pra escrever uma carta, o meu primeiro movimento é me isolar e fechar a porta.

Tinha dias que eu escrevia horas a fio.

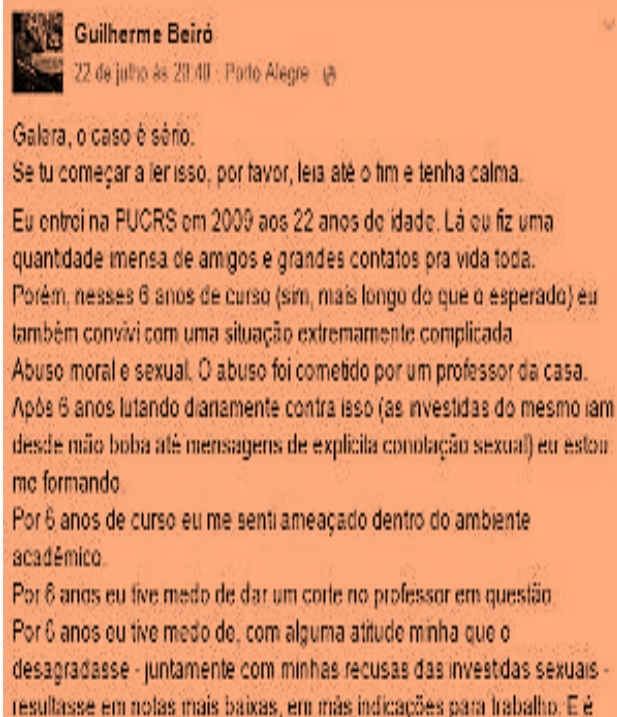
Tinha dias que eu só escrevia uma página.

Mas, se eu não escrevia, eu me afligia. E, muitas vezes, se eu não escrevia de dia, eu acordava no meio da noite pra escrever.

(...)

Foram quase três anos de escrever diário. Não me lembro de ter sentido cansaço ou tédio naquelas horas. Não me lembro de algum dia – um só – ter pensado, essa coisa de ter que escrever é meio chato, não é não?

Adaptação. BOJUNGA, Lygia. Livro: *um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1994. p.37 e 38.



Guilherme Beirão

22 de julho às 20:40 · Porto Alegre

Galera, o caso é sério.

Se tu começar a ler isso, por favor, leia até o fim e tenha calma.

Eu entrei na FUCRS em 2009 aos 22 anos de idade. Lá eu fiz uma quantidade imensa de amigos e grandes contatos pra vida toda.

Porém, nesses 6 anos de curso (sim, mais longo do que o esperado) eu também convivi com uma situação extremamente complicada.

Abuso moral e sexual. O abuso foi cometido por um professor da casa.

Após 6 anos lutando diariamente contra isso (as investidas do mesmo iam desde mão boba até mensagens de explícita conotação sexual) eu estou me formando.

Por 6 anos de curso eu me senti ameaçado dentro do ambiente acadêmico.

Por 6 anos eu tive medo de dar um corte no professor em questão.

Por 6 anos eu tive medo de, com alguma atitude minha que o desagradasse - juntamente com minhas recusas das investidas sexuais - resultasse em notas mais baixas, em más indicações para trabalho. E é

Relato Pessoal

Olá eu sou a Ana tenho nove anos, eu moro em santa Cecília. Na minha cidade tem uns 20 mil pessoas. O nome da minha mãe é Evaldete e do meu pai é Ivan, eu tenho 300 amigos. Na minha casa tem 7 pessoas eu tenho um gato.

Minha profª é muito bonita e gosta de mim e eu gosto dela. Quando não tenho amigos fico triste. Eu fui mordida por um cachorro, eu tenho dois apelidos neguinha e nanica. Tenho uma irmã e o nome dela é Luana

Tudo aconteceu no dia 30 de março de 2014 era um domingo. Acordei com todos me dando parabéns, foi um domingo bem legal, porque era o meu aniversário.

Minha infância

"A minha infância, enquanto o meu pai estava vivo, foi tudo muito bom. Ele passeava comigo...

Aos 9 anos ele morreu. O mundo acabou para mim. Com dez anos eu sai de casa pelo mundo e comecei a trabalhar nas feiras, nas estações de trem pegando frete, para ganhar um níquel. Dormia na casa de um e de outro. E assim foi minha infância. Só descansei quando fui para o exército."

(José da Paixão (65 anos),
aluno da EJA - Módulo II)

Oficina 5: Relato Pessoal – 04/05 e 10/05/17

Atividade: Produção de relato escrito

Tempo: 5h/a

Objetivos:

- Contribuir para elevar a autoestima dos alunos
- Produzir texto individual escrito
- Promover a produção escrita de um relato pessoal
- Continuar a produção oral de onde parou e/ou iniciar a escrita
- Diagnosticar a escrita dos alunos

Ações:

Retomada da aula anterior com síntese feita voluntariamente pelos alunos

Tempestade de ideias sobre relatos pessoais dos alunos

Releitura de um dos relatos escritos

Proposta de produção textual

Planejando a produção

Produção de relatos pessoais escritos

Recursos: humano, caderno, caneta, lápis

Avaliação: frequência e participação na oficina

Textos utilizados: os mesmos da oficina anterior

Oficina 6: Exercitando a fala espontânea: o que nos rouba a alegria – 11/05/17

Atividade: Exercício da fala espontânea

Objetivos:

- Ouvir com atenção, compreendendo textos orais
- Aprender a escutar com atenção e compreensão
- Desenvolver a oralidade espontânea
- Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo
- Mostrar ao aluno a importância de “pensar antes de falar” e que a reflexão promove uma compreensão melhor dos assuntos abordados.

Ações:

Atividade de escuta ativa: reflexão sobre aquilo que nos incomoda.

Preparação: numerar o texto *Falta alegria em nossas vidas*.

Recortar os trechos e colocá-los em um envelope.

Cada aluno deverá retirar de dentro de um envelope um pedaço de papel, contendo um trecho do texto de Lia Luft *Falta alegria em nossas vidas*, numerados.

Colocar uma música suave, enquanto os alunos leem seus papéis e se organizam para ler seu trecho de acordo com a sequência numérica.

O aluno que recebeu o papel número 1 deverá iniciar uma leitura em voz alta, sendo imediatamente seguido pelo aluno que está em posse do papel número 2, e assim sucessivamente.

Quando o último excerto for lido, cada aluno deverá ressaltar para os outros qual foi a parte do texto que mais lhe chamou a atenção, tentando reelaborar com suas próprias palavras o seu conteúdo e justificando a sua escolha.

Após todos os alunos falarem, a professora lê o texto integralmente.

Abriu o turno de fala para os alunos que queiram se manifestar.

Recursos: texto recortado em trechos e numerado

Avaliação: frequência e participação

Texto utilizado:

Falta alegria em nossas vidas

Meu Deus, como andamos chatos, dei-me conta outro dia. Não paramos de reclamar. Muitas vezes com razão: os impostos, o custo de vida, o desemprego, a violência, a prolongada adolescência dos filhos, a súbita falsidade de alguém em quem confiávamos tanto, a velhice complicada dos pais, a pouca autoridade das autoridades, a nossa própria indecisão.

As rápidas mudanças na sociedade, alguns ainda tentando arrastar o cadáver dos valores que precisam ser mudados, outros tentando impor a anarquia quando a gente devia era renovar, não bagunçar. Pensei que uma das coisas que andam ficando raras é a alegria, e comentei isso. Alguém arqueou uma sobrancelha:

— Alegria? A palavra está até com cheiro de mofo... Tanta coisa grave acontecendo, tanta tragédia, e você fala em alegria?

Pois comecei a me entusiasmar com a ideia, e provocativamente fui contando nos dedos os motivos que deveriam levar a que o grupo se alegrasse: a lareira crepitava na noite fria, uma amizade generosa circulava entre nós, três bebês dormiam ali perto, na sala ao lado, ouviam-se risadas e, apesar de sermos na pequena roda mais ou menos calejados pelas perdas da vida, tínhamos os nossos ganhos em experiência, amores, conhecimento, esperança. Nenhum de nós desistira da jornada. Nenhum de nós era um malfeitor, um ser humano desprezível, ao contrário: a gente estava na luta, tentando ser decente, tentando superar os próprios limites.

Havia marcas da passagem do tempo em todos os rostos: ninguém se fizera deformar pelo fanatismo da juventude eterna, mas todos se gostavam o suficiente para não se deixar cair feito um trapo velho. Olhei em torno e gostei de nós: ali se viam belos cabelos pintados e belos cabelos brancos, rostos interessantes que tinham visto muita coisa, bocas marcadas que haviam dado muitas risadas e pronunciado palavras amorosas, mas também falado coisas duras, silenciado quem sabe ternuras difíceis, ocultado queixas que deveriam ter sido lançadas.

Mãos que tinham segurado bebês, conduzido crianças, confortado adolescentes, cuidado de velhos doentes, fechado pálpebras, dirigido automóveis, segurado ombros, fendido ondas, tapado o rosto em pranto solitário— quantas vezes?

Éramos tão humanos, tão desvalidos e tão guerreiros, o pequeno grupo de amigos diante de uma lareira na noite fria, como centenas, milhares de outros, homens, mulheres, crianças, entre os dois mistérios do nascer e do morrer.

Repeti a minha pequena heresia:

— Eu acho que uma das coisas que andam faltando, além de emprego, decência e tanta coisa mais, é alegria. A gente se diverte pouco. Andamos com pouco bom humor.

Érico Veríssimo, velho amigo amado, uma de minhas mais duras perdas, me disse quando eu era muito jovem: “Lya, em certos momentos, o que nos salva nem é o amor, é o humor”.

Um riso bom ou um sorriso terno em meio a toda a crueldade, falsidade, hipocrisia, violência de acusações abjetas, de calúnias vis, de corrupção escandalosa, de desagregação familiar melancólica, de mentira secreta e venenosa pode nos confortar e devolver a esperança.

Lya Luft. Revista Veja. Editora Abril, 28 de julho de 2004.

Oficina 7: Exercitando a fala espontânea – 17/05/17

Atividade: Escuta de Canções Epitáfio/Enquanto houver sol – Roda de conversa

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Aprender a escutar com atenção e compreensão
- Escutar/comparar leituras.
- Exercitar a linguagem oral espontânea
- Incentivar os alunos, a partir dos textos, a discutir sobre o tema alegria e tristeza
- Verificar os argumentos que os alunos usam para defender as suas ideias.
- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala
- Ouvir e respeitar a diversidade de expressão oral manifestadas pelos colegas.

Ações:

Releitura do texto *Falta alegria em nossas vidas*. Motivar os alunos a enumerarem tudo aquilo que lhes rouba a alegria. Colocar a música *Epitáfio* e *Enquanto houver sol* dos Titãs, pedindo aos alunos que ouçam, prestando atenção também à letra. Discussão a respeito das canções. Distribuição das letras das canções. Colocar novamente as músicas *Epitáfio* e *Enquanto houver sol*, acompanhada da letra. Pedir aos alunos que comparem os objetivos comunicativos dos textos *Epitáfio*, *Enquanto houver sol* e *Falta alegria em nossa vida*. Discussão com estabelecimento de turnos de fala. Quando os comentários cessarem, pedir aos alunos que falem em voz alta motivos para serem alegres. Ao final, cada aluno deverá escrever em uma folha de papel a frase que sintetizava o que cada um comentou na roda de conversa.

Recursos: aparelho de som, letras das canções xerografadas, folha de papel, caneta/lápis

Avaliação: frequência e participação

Textos utilizados: *Epitáfio*, *Enquanto houver sol* e *Falta alegria em nossas vidas*

EPITÁFIO - TITÃS

*Devia ter amado mais
 Ter chorado mais
 Ter visto o sol nascer
 Devia ter arriscado mais
 E até errado mais
 Ter feito o que eu queria fazer...
 Queria ter aceitado
 As pessoas como elas são
 Cada um sabe a alegria
 E a dor que traz no coração...
 O acaso vai me proteger
 Enquanto eu andar distraído
 O acaso vai me proteger
 Enquanto eu andar...
 Devia ter complicado menos
 Trabalhado menos
 Ter visto o sol se pôr
 Devia ter me importado menos
 Com problemas pequenos
 Ter morrido de amor...
 Queria ter aceitado
 A vida como ela é
 A cada um cabe alegrias
 E a tristeza que vier...
 O acaso vai me proteger
 Enquanto eu andar distraído
 O acaso vai me proteger
 Enquanto eu andar...(2x)
 Devia ter complicado menos
 Trabalhado menos
 Ter visto o sol se pôr...*

Enquanto houver sol

Quando não houver saída
 Quando não houver mais solução
 Ainda há de haver saída
 Nenhuma ideia vale uma vida
 Quando não houver esperança
 Quando não restar nem ilusão
 Ainda há de haver esperança
 Em cada um de nós, algo de uma criança
 Enquanto houver sol, enquanto houver sol
 Ainda haverá
 Enquanto houver sol, enquanto houver sol
 Quando não houver caminho
 Mesmo sem amor, sem direção
 A sós ninguém está sozinho
 É caminhando que se faz o caminho
 Quando não houver desejo
 Quando não restar nem mesmo dor
 Ainda há de haver desejo
 Em cada um de nós, aonde deus colocou
 Enquanto houver sol, enquanto houver sol
 Ainda haverá
 Enquanto houver sol, enquanto houver sol.
Titãs. Álbum: Enquanto Houver Sol
 Compositor: Sérgio Britto

Oficina 8: fala e escrita – complementaridades – 18/05/17

Atividade: Coesão e coerência de textos orais: construção coletiva de texto.

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Levar os alunos a perceberem, na prática, os recursos e as limitações da língua escrita e suas diferenças da modalidade oral.
- Relacionar fala e escrita
- Mostrar ao aluno que as falas espontâneas, surgidas durante a atividade, formam um texto oral que possui características diferentes do texto escrito.

Ações:

Providenciar papel metro, cola e tesoura. Na cartolina deverá estar escrito em letras grandes o título: Sobra alegria em nossas vidas. O aluno voluntário inicia a atividade lendo a sua tira de papel e cola na cartolina. Logo em seguida, o aluno número 2 deverá fazer o mesmo e assim por diante. Quando a última tira de papel for colada, o professor pede a um aluno que oralize o texto que foi construído;

Recursos: cartolina, tesoura, cola, papel ofício, marcador de texto

Avaliação: frequência e participação

Oficina 9: Do oral ao escrito – 25/05/17

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Levar os alunos a perceberem, na prática, os recursos e as limitações da língua escrita e suas diferenças da modalidade oral.
- Relacionar fala e escrita
- Mostrar ao aluno que as falas espontâneas surgidas, formam um texto oral que possui características diferentes do texto escrito

Ações:

Exposição do texto coletivo, resultante da colagem das tiras na cartolina, sem nenhuma modificação. Abrir espaço para que os alunos comentem o texto coletivo, enfatizando, as características e peculiaridades entre o texto escrito e o falado. Pedir aos alunos, individualmente ou em grupo, que verifiquem se há ideias repetidas que possam ser eliminadas. Em seguida, os alunos deverão observar ideias que se complementam e agregá-las em um mesmo parágrafo. Instruir os alunos a criarem elementos coesivos entre os parágrafos.

Os alunos deverão observar qual trecho deverá iniciar o texto e qual deverá finalizá-lo, renumerando-os. Os alunos deverão reescrever o texto, a partir das modificações propostas e sem a numeração inicial, apenas com parágrafos. Pedir uma leitura em voz alta da versão final do texto. Abrir espaço para que os alunos comentem a sua participação em toda a oficina e descrevam as emoções que tal atividade despertou neles. Expor a versão final do texto na sala de aula.

Recursos: papel ofício, papel metro, pincel atômico, caneta

Avaliação: frequência e participação

Texto utilizado: construção coletiva dos alunos

Oficina 10: Gênero Recado/Diário de bordo – 26/05/17

Atividade: estudando o gênero recado

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Identificar a finalidade do gênero recado
- Identificar os elementos organizacionais e estruturais do recado
- Conhecer as práticas sociais de uso do recado
- Produzir texto oral: recado
- Preparar-se para situações em que necessite ouvir e entender, para depois falar

Ações:

Contextualização do gênero

Pré-leitura

Leitura de recados no livro didático

Discussão

Instrução para produção de recados

Produção de recados a partir de uma instrução dada pelo colega

Registro de síntese da aula nos diários de bordo

Recursos: livro didático, humano, diários de bordo

Avaliação: participação

Textos utilizados: recados orais

Oficina 11: Bilhete – 31/05/17

Atividade: estudo do gênero bilhete

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Identificar a finalidade do gênero bilhete
- Identificar os elementos organizacionais e estruturais do bilhete
- Conhecer as práticas sociais de utilização do bilhete
- Compreender as relações entre fala e escrita
- Reconhecer a função social, circulação, estrutura e demais características do gênero discursivo – Bilhete.
- Observar, nas práticas orais, a objetividade na exposição das ideias, ampliação e adequação vocabular em situações formais e informais;

- Reconhecer a relação interlocutiva do discurso (quem está falando e para quem) na produção de bilhetes;

Ações:

Retomada da oficina anterior – recado

Leitura de texto: recado

Identificação do gênero

Explicitação das características do gênero

Diferenciação entre o recado (oral) e bilhete (escrito)

Produção de bilhetes

Registro no diário de bordo

Recursos: caderno, lápis, caneta, livro didático

Avaliação: participação

Textos utilizados: bilhetes produzidos

Oficina 12: Estudo de texto– Analfabeto escritor e compositor – 01/06/17

Atividade: Estudo de texto

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Possibilitar ao aluno a participação das interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala

- Apresentar o projeto de intervenção

- Mostrar o valor da oralidade dentro de uma situação real de enunciação.

Ações:

Atividades de pré-leitura

Estratégias de leitura: pré-leitura, leitura, pós-leitura

Oralização do texto pelos alunos e professora

Discussão sobre aspectos do texto

Orientação para registro em diários de bordo da síntese da compreensão do texto

Recursos: textos xerografados

Avaliação: participação

Texto utilizado:

Vigilante analfabeto escreve livros e compõe músicas em Nova Serrana

Valdivino Soares Barbosa mal assina o próprio nome e já tem dois livros publicados e 800 composições. Autor conta com ajuda da filha para escrever. Por Anna Lúcia Silva, G1 Centro-Oeste de Minas 23/04/2017 10h57 Atualizado 23/04/2017 11h53

Valdivino conta com ajuda da filha para escrever livros. O morador de Nova Serrana e vigilante Valdivino de Carvalho, de 55 anos, é analfabeto. Não aprendeu a ler e mal escreve o próprio nome. Frequentou a escola quando tinha sete anos e logo abandonou. Contudo, há dois anos descobriu que tinha o dom da palavra e resolveu registrá-las em livros.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 8% da população acima de 15 anos é analfabeta, ou seja, não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. São 12,9 milhões de pessoas assim como o Valdivino Carvalho. Mas, para ele, essa condição não foi empecilho para registrar suas obras.

Valdivino tem dois livros já publicados em Nova Serrana. Além disso, ele também é compositor e cinco músicas já foram gravadas por um cantor do Vale do Jequitinhonha. Valdivino relatou ao G1 que a inspiração para a escrita veio em um momento de muita sensibilidade, na ocasião da morte do filho mais velho. O primeiro livro ele deu o nome de: A história real dos três irmãos Barbosa; que conta a história de vida da família, descendente de escravos. Valdivino é morador de Nova Serrana e tem 55 anos

A segunda obra chamada de “Os sinais” é justamente o registro de mensagens de paz e gratidão ao universo. O autor lembra que, mesmo sem entender as letras, já pensava em trechos de escritas, mas eles se perdiam e então resolveu pedir à filha Sarah para que ela fosse sua “caneta”, como ele mesmo destaca. “Engraçado tudo

isso né? Como não sei ler e escrever eu gravo tudo no celular e minha caneta é a Sarah. Ela faz a redação, ela pega do celular tudo que gravo, escuta e escreve pra mim como eu peço”, disse.

Sarah conta que não serve apenas de auxílio ao pai que não tem condições de escrever, ela é também a maior incentivadora. “No começo não levei muito a sério, confesso. Mas, ele começou a falar muito sobre isso e então comecei a copiar no caderno o que ele queria, porque na época não tinha ainda o computador. Eu saía de casa e ia até um vizinho pra poder digitar no computador”, contou.

Autor já escreveu dois livros e compôs mais de 800 músicas. O computador foi comprado depois da publicação do primeiro livro e tudo ficou mais fácil. Valdivino se senta ao lado da filha que com atenção escuta o pai e redige as histórias, versos e músicas. Além de Sarah, quem ajuda o autor na revisão dos textos é o advogado e também escritor Marcelo Porchat. “O que me chamou atenção no Valdivino foi a simplicidade dele. Ele é analfabeto, nascido no Vale do Jequitinhonha e até os 50 anos era um porteiro comum.

Hoje ele é uma unanimidade em Nova Serrana, onde todo mundo gosta dele, se aconselha com ele”, disse. A falta de alfabetização não traz consigo arrependimentos ou atrasos para o que Valdivino deseja, pois para ele a sabedoria não está em pessoas letradas, como destaca. “A sabedoria não está em grandes letrados, a sabedoria está dentro de cada um de nós”, finalizou.

Oficina 13: Exposição de slides – Oralidade – 07/06/17

Atividade: Apresentação de slides e Roda de conversa

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Sistematizar e (re)organizar conceitos e especificidades da modalidade oral
- Proporcionar a participação em interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala
- Possibilitar aos alunos o conhecimento sobre a oralidade para que possam se expressar adequadamente segundo o contexto/situação.

Ações:

Apresentação de slides

Roda de conversa

Recursos: data show

Avaliação: frequência e participação

Textos utilizados: slides sobre oralidade

Oficina 14: Retomada de aspectos da Oralidade- 08/06/17

Atividade: Gênero escolhido pela turma – entrevista de emprego

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Desenvolver a escuta e a oralidade;
- Conhecer o gênero entrevista de emprego

Ações:

Entrevista exposição oral – exibição de vídeos com entrevistas de emprego consideradas adequadas e inadequadas. Reflexão em torno das entrevistas assistidas. Interação em torno das questões levantadas a partir das reflexões

Recursos: data show

Avaliação: participação

Textos utilizados: vídeos

Oficina 15: Entrevista – Produção de texto - 05/07/17

Atividade: proposta de produção – troca de papéis – patrão e empregado Produção de texto

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Exercitar a habilidade expressão oral com entonação, organização coerente da fala, escuta, interpretação

- Desenvolver a oralidade;
- Saber adequar o modo de falar às diferentes interações
- Produzir perguntas para entrevistar um possível candidato à vaga de emprego – papel de empregador
- Produzir de textos orais que apresentem sentido e significado (interação verbal entre interlocutores)

Ações:

Em duplas, criar uma entrevista de emprego e definir os papéis, regras e exigências de ambos. Avaliar o perfil do empregado e do tipo de emprego ofertado, além das condições de trabalho e remuneração. Compartilhar com a turma o resultado da entrevista e justificativa da decisão.

Recursos: caderno, caneta, lápis, pincel atômico, quadro

Avaliação: participação

Oficina 16 - Produção escrita – 06/07/17

Atividade: parágrafo sobre marketing pessoal – o que tenho de melhor para oferecer em um determinado trabalho

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Produzir pequeno texto escrito

Ações:

Orientações da atividade

Proposta de produção

Produção de parágrafo sobre marketing pessoal

Recursos: cadernos, caneta, lápis

Avaliação: participação

Oficina 17: Texto imagético – lançamento de livro de Carolina Maria de Jesus – 12/07/17

Atividade: Estudo de texto

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
- Utilizar a fala para expor opiniões, argumentos e pontos de vista
- Ouvir e respeitar as formas de expressão oral manifestadas pelos colegas.

Ações:

Roda de conversa – Interação espontânea do grupo através de relatos de vivências durante o recesso escolar, festejos juninos e viagens. Pré-leitura de imagem. Leitura de imagem. Estudo do texto.

Recursos: livro didático

Avaliação: participação

Texto utilizado: Imagem do livro didático Coleção Eja Moderna vol 2



Oficina 18: Carolina Maria de Jesus – aspectos de sua biografia e obra - 13/07/17

Atividade: Conhecendo melhor Carolina Maria de Jesus

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Conhecer parte da biografia de Carolina Maria de Jesus

Ações:

Declamação de um poema da escritora pela professora

Leitura compartilhada de texto fotocopiados sobre a autora

Discussão argumentativa sobre os estereótipos socialmente impostos – gênero, etnia/raça, condição sociocultural

Comparando o contexto histórico do Brasil vivido pela autora e as condições atuais – diferenças e semelhanças

Recursos: texto xerografado, pincel atômico, quadro

Avaliação: participação

Textos utilizados:

Carolina Maria de Jesus 1914, Sacramento (MG)/ 1977, São Paulo (SP) Autor Agência Brasil, <http://educacao.uol.com.br/biografias/carolina-maria-de-jesus.htm>



15 de julho de 1955 Aniversario de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei tussir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O onibus atirou um garoto na calçada e a turba aflui-se. Ele estava no nucleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: – Vai buscar agua mamãe!

Quarto de Despejo (1960)

Oficina 19: Exposição Tom Zé 80 anos – 15/07/17 (sábado)

Atividade: Escuta e leitura da trajetória de Tom Zé

Tempo: 2h

Objetivos:

- Fazer uso da escuta atenta como processo indispensável à comunicação oral

- Refletir sobre a música e a poesia como forma de comunicação

- Conhecer e valorizar a cultura brasileira

- Associar audição atenta ao uso da fala

Ações:

Visitação à exposição de Tom Zé

Escuta, leitura e interação com as instalações da exposição

Recursos:

Objetos de montagem da exposição

Visita guiada

Avaliação: participação

Textos utilizados: instalações, poemas, objetos, canções, imagens...

Oficina 20: Relato de experiência da exposição de Tom Zé - 19/07/17

Atividade: Roda de conversa e escuta de canções de Tom Zé

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Escutar/comparar leituras
- Produzir paráfrases orais ou escritas
- Compartilhar experiências de leitura
- Ampliar o repertório de canções

Ações:

Roda de conversa

Escuta de canções de Tom Zé

Relatos orais sobre a experiência da exposição

Discussão orientada sobre aspectos da vida e obra de Tom Zé apreendidos durante a exposição

Recursos: smartphone, caixa de som portátil, imagens da exposição

Avaliação: participação

Textos utilizados: algumas canções de Tom Zé

<https://www.youtube.com/watch?v=zLTMM3r8wYI>

Identificação – Tom Zé

Identificação

RG 1231232 São Paulo

CIC 743748747-00

ISS 1231558-06

INPS 452749-748

Ordem dos Músicos do Brasil 0840 Bahia

CGC 958.74210000-001

Títulos protestados, 7

Impulsos de medo, 1.106

Sintomas neuróticos, 36

Horas semanais de catequização pela TV, 16

Ôô, 16, êê, 16, ôô, 16, êê, 16

Impulsos de amor, de amor, 3

Propaganda consumida, 1.106

Alegrias, alegriazinhas espontâneas, 2

Idas ao banheiro para atividades diversas, 36

Ôô, 36, êê, 36, êê, 36, êê, 36

Tempo de vida previsto para o cidadão

Tempo de vida previsto para o cidadão

600 mil horas de vida, de vida, de vida

Abatimento pelo consumo de alimentos envenenados

Refrigerantes, remédios e enlatados, 1.125 horas

Abatimento pelo desgosto que se padece

Naquela filado INPS, 1.125 horas

Abatimento por ficar só no desejo

Daquela mulher bonita que aparece na propaganda

de cigarro, 1.125 horas

Pelo medo de doenças incuráveis

Como cólera, câncer e meningite, ê ê ê

1.125 horas

Abate aqui

Abate ali

Abate isto

Abate aquilo

E jaz pela cidade

Um zumbi sem sepultura

Classificado, numerado

É o cidadão bem-comportado

Oficina 21 – Estudo de textos de Carolina Maria de Jesus – 26/07/17**Atividade:** Estudo de textos**Tempo:** 3h/a**Objetivos:**

- Tomar contato com a obra de Carolina Maria de Jesus
- Aprimorar a linguagem oral a partir de uma discussão sobre os textos lidos
- Incentivar os alunos a discutirem, a partir da leitura de textos de Carolina Maria de Jesus
- Extrair ideias centrais dos textos

Ações:

Pré-leitura com retomada dos conhecimentos sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus

Distribuição de diferentes textos da autora para leitura

Oralização dos textos

Leitura melódica do aluno Leonardo

Discussão orientada de aspectos retratados nos textos

Depreensão de imagens presentes nos poemas: rosa e morte

Caracterização do gênero poema

Recursos: textos xerografados**Avaliação:** participação**Textos utilizados:**

24 de julho Levantei cinco horas para ir buscar água. Hoje é domingo, as favelas recolhem água mais tarde. Mas eu já habituei-me levantar cedo. Comprei pão e sabão. Pisei feijão no fogo e fui lavar roupas. No rio chegou Adair Mathias, lamentando que sua mãe tinha saído, e ela tinha que fazer almoço e lavar roupas. Disse que sua mãe era forte, mas que agora lhe puzeram feitiço. Que o curador disse que era a feiticeira. Mas o feitiço que invade a família Mathias é o álcool. Esta é a minha opinião.

A D. Mariana lamentava que seu esposo estava demorando a regressar. Pisei as roupas para quilar e vim fazer o almoço. Quando cheguei em casa encontrei a D. Francisca brigando com meu filho João José. Uma mulher de quarenta anos discutindo com uma criança de seis anos. Pisei o menino para dentro e fechei o portão. Ela continuou falando. Para fazer ela calar é preciso lhe dizer:

– Cala a boca tuberculosa!

Não gosto de aludir os males físicos porque ninguém tem culpa de adquirir moléstias contagiosas. Mas quando a gente percebe que não pode tolerar a imprecandia do analfabeto, apela para as enfermidades.

O Seu João veio buscar as folhas de batatas. Eu disse-lhe:

– Se eu pudesse mudar desta favela! Tenho a impressão que estou no inferno.

... Sentei ao sol para escrever. A filha da Silvia, uma menina de seis anos, passava e dizia:

– Está escrevendo, negra fídida!

A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam.

25 de julho Amanheci contente. Estou contando. As únicas horas que tenho socêgo aqui na favela é de manhã.

... Hoje a D. Francisca mandou sua filha de sete anos provocar-me, mas eu estava com muito sono. Fechei a porta e deitei. (...) Fui visitar o filho recém nascido de D. Maria Puerta, uma espanhola de primeira. A jóia da favela. É o ouro no meio de chumbo.

27 de julho Levantei de manhã e fui buscar água. Discuti com o esposo da Silvia porque ele não queria deixar eu encher minhas latas. Não tinha dinheiro em casa. Esquentei comida amanhecida e dei aos meninos.

... O Senhor Ireto disse-me que esta noite houve roubo na favela. Que roubaram roupas da D. Florela e mil cruzeiros de D. Paulina. O meu barracão também está sendo visado. Duas noites que não saio para catar papel. Para evitar aborrecimentos, eu levei o rádio para a casa de D. Florela. E eu que estou querendo comprar uma máquina de costura...

... Seu Gino veio dizer-me para eu ir no quarto dele. Que eu estou lhe despresando. Disse-lhe: Não!

É que eu estou escrevendo um livro, para vende-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela. Não tenho tempo para ir na casa de ninguém. Seu Gino insistia. Ele disse:

– Bate que eu abro a porta.

Mas o meu coração não pede para eu ir no quarto dele.

28 de julho ... Fiquei horrorizada! Havia queimado meus cinco sacos de papel. A neta de D. Elvira, a que tem duas meninas e que não quer mais filhos porque o marido ganha pouco, disse:

– Nós vimos a fumaça. Também a senhora poe os sacos ali no caminho. Ponhe lá no mato onde ninguém os vê. Eu ouvi dizer que vocês lá da favela vivem uns roubando os outros.

Quando elas falam não sabem dizer outra coisa a não ser roubo. Percebi que foi ela quem queimou meus sacos. Resolvi retirar com nojo delas. Aliás já haviam dito-me que eles são uns portugueses malvados. Que a D. Elvira nunca fez um favor a ninguém. Para eu ficar prevenida. Não estou ressentida. Já estou tão habituada com a maldade humana. Sei que os sacos vão me fazer falta. (Fim do diário de 1955)

22 de maio Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo. Sobrou macarrão, eu vou esquentar para os meninos. Cosinhei as batatas, eles comeram. Tem uns metais e um pouco de ferro que eu vou vender no Seu Manuel. Quando o João chegou da escola eu mandei ele vender os ferros. Recebeu 13 cruzeiros. Comprou um copo de água mineral, 2 cruzeiros. Zanguei com ele. Onde já se viu favelado com estas finezas?

... Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.

Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.

O Quarto de Despejo, 1960

Carolina Maria de Jesus

Não digam que fui rebotalho,
que vivi à margem da vida.

Digam que eu procurava trabalho,
mas fui sempre preterida.

Digam ao povo brasileiro
que meu sonho era ser escritora,
mas eu não tinha dinheiro
para pagar uma editora.

Carolina Maria de Jesus, Quarto de despejo, 1960

A ROSA

Eu sou a flor mais formosa
Disse a rosa
Vaidosa!
Sou a musa do poeta.

Por todos sou contemplada
E adorada.

A rainha predileta.
Minhas pétalas aveludadas
São perfumadas
E acariciadas.

Que aroma rescendente:
Para que me serve esta essência,
Se a existência
Não me é concernente...

Quando surgem as rajadas
Sou desfolhada
Espalhada
Minha vida é um segundo.
Transitivo é meu viver
De ser...

A flor rainha do mundo.

Carolina Maria de Jesus, em *Antologia pessoal*. (Organização José Carlos Sebe Bom Meihy). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

DÁ-ME AS ROSAS

No campo em que eu repousar

Solitária e tenebrosa
 Eu vos peço para adornar
 O meu jazigo com as rosas

As flores são formosas
 Aos olhos de um poeta
 Dentre todas são as rosas
 A minha flor predileta

Se a afeiçoares aos versos inocentes
 Que deixo escritos aqui
 E quiseres ofertar-me um presente
 Dá-me as rosas que pedi.
 Agradeço-lhe com fervor
 Desde já o meu obrigado
 Se me lewares esta flor
 No dia dos finados.

Carolina Maria de Jesus, em *Antologia pessoal*. (Organização José Carlos Sebe Bom Meihy). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p.169.

[MUITAS FUGIAM AO ME VER]

Muitas fugiam ao me ver
 Pensando que eu não percebia
 Outras pediam pra ler
 Os versos que eu escrevia

Era papel que eu catava
 Para custear o meu viver
 E no lixo eu encontrava livros para ler
 Quantas coisas eu quiz fazer
 Fui tolhida pelo preconceito
 Se eu extinguir quero renascer
 Num país que predomina o preto

Adeus! Adeus, eu vou morrer!
 E deixo esses versos ao meu país
 Se é que temos o direito de renascer
 Quero um lugar, onde o preto é feliz.

Carolina Maria de Jesus, em *Antologia pessoal*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

SONHEI

Sonhei que estava morta
 Vi um corpo no caixão
 Em vez de flores eram livros
 Que estavam nas minhas mãos
 Sonhei que estava estendida
 No cimo de uma mesa
 Vi o meu corpo sem vida
 Entre quatro velas acesas

Ao lado o padre rezava
 Comoveu-me a sua oração
 Ao bom Deus ele implorava
 Para dar-me a salvação
 Suplicava ao Pai Eterno

Para amenizar o meu sofrimento
 Não me enviar para o inferno
 Que deve ser um tormento

Ele deu-me a extrema-unção
 Quanta ternura notei
 Quando foi fechar o caixão
 Eu sorri... e despertei.

Carolina Maria de Jesus, em *Antologia pessoal*. (Organização José Carlos Sebe Bom Meihy). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p.174.

HUMANIDADE

Depois de conhecer a humanidade
 suas perversidades
 suas ambições
 Eu fui envelhecendo
 E perdendo
 as ilusões
 o que predomina é a
 maldade
 porque a bondade:
 Ninguém pratica
 Humanidade ambiciosa
 E gananciosa
 Que quer ficar rica!
 Quando eu morrer...
 Não quero renascer
 é horrível, suportar a humanidade
 Que tem aparência nobre
 Que encobre
 As pesimas qualidades

Notei que o ente humano
 É perverso, é tirano
 Egoísta interesseiros
 Mas trata com cortêzia
 Mas tudo é hipocrisia
 São rudes, e trapaçeiros
 Carolina Maria de Jesus, em *Meu estranho diário*. São Paulo: Xamã, 1996. (grafia original)

QUARTO DE DESPEJO

Quando infiltrei na literatura
 Sonhava só com a ventura
 Minha alma estava cheia de hianto
 Eu não previa o pranto. Ao publicar o Quarto de Despejo
 Concretisava assim o meu desejo.
 Que vida. Que alegria.
 E agora... Casa de alvenaria.
 Outro livro que vai circular
 As tristezas vão duplicar.
 Os que pedem para eu auxiliar
 A concretizar os teus desejos
 Penso: eu devia publicar...
 – o 'Quarto de Despejo'.

No início veio admiração
 O meu nome circulou a Nação.
 Surgiu uma escritora favelada.
 Chama: Carolina Maria de Jesus.
 E as obras que ela produz

Deixou a humanidade habismada
 No início eu fiquei confusa.
 Parece que estava oclusa
 Num estôjo de marfim.
 Eu era solicitada
 Era bajulada.
 Como um querubim.

Depois começaram a me invejar.
 Dizia: você, deve dar
 Os teus bens, para um assilo
 Os que assim me falava
 Não pensava.
 Nos meus filhos.

As damas da alta sociedade.
 Dizia: praticae a caridade.
 Doando aos pobres agasalhos.
 Mas o dinheiro da alta sociedade
 Não é destinado a caridade
 É para os prados, e os baralhos

E assim, eu fui desiludindo
 O meu ideal regridindo
 Igual um corpo envelhecendo.
 Fui enrugando, enrugando...
 Petalas de rosa, murchando, murchando
 E... estou morrendo!

Na campa silente e fria
 Hei de repousar um dia...
 Não levo nenhuma ilusão
 Porque a escritora favelada
 Foi rosa despetalada.
 Quantos espinhos em meu coração.
 Dizem que sou ambiciosa
 Que não sou caridosa.
 Incluíram-me entre os usurários
 Porque não critica os industriaes
 Que tratam como animaes.
 – Os operários...

Carolina Maria de Jesus, em *Meu estranho diário*. São Paulo: Xamã, 1996, p. 151-153. (grafia original)

Oficina 22: Roda de Conversa – 27/07/17

Atividade: Criação de Grupo de *WhatsApp*

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos
- Exercitar a habilidade expressão oral

Ações:

Roda de conversa

Criação de Grupo de *WhatsApp* da turma: *Nossa Língua CEA 2017* para dinamizar as interações da turma.

Compartilhamento de imagens da exposição de Tom Zé e impressões da votação

Recursos: *smartphone*, imagens

Avaliação: participação.

Oficina 23 - Escuta orientada de votação da denúncia de Michel Temer - 02/08/17

Atividade: Escuta orientada

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Desenvolver a oralidade, tornando o aluno capaz de usar a língua falada em determinadas situações sociais.
- Desenvolver a escuta;
- Analisar a linguagem empregada em diferentes discursos dos deputados;
- Destacar os elementos linguísticos e não linguísticos
- Observar as diversas expressões orais, próprias das falas.
- Analisar a pertinência e a consistência de textos orais

Ações:

Orientação para escuta

Escuta orientada de parte da votação de denúncia de Michel Temer

Discussão sobre os aspectos observados

Recursos: humano, televisor

Avaliação: Com exceção da aluna Celina, houve interação e interesse dos demais presentes pela atividade.

Textos utilizados: votação plenária

Oficina 24: Conhecendo os símbolos adinkra – 03/08/17

Atividade: Resgatando no oceano tesouros preciosos da ancestralidade

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Utilizar os símbolos adinkra como estratégia para desenvolvimento do ensino aprendizagem de língua portuguesa e aplicação da lei 10639/03.
- Compreender o significado dos símbolos apresentados.
- Estabelecer uma relação lúdica com as adinkra.
- Compreender a linguagem não verbal
- Utilizar palavras, expressões e provérbios de acordo com diferentes intenções/sentimentos

Ação:

Exposição participada de slides sobre a origem, história e uso de símbolos adinkra

Recursos: data show

Avaliação: participação

Textos utilizados: slides

Oficina 25: Memorizando os Adinkra – 09/08/17

Atividade: Jogo coletivo

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Memorizar os adinkra
- Comparar os símbolos aos seus nomes ou provérbios
- Reconhecer os símbolos adinkra

Ações:

Formação de grupo

Distribuição de cartelas contendo símbolos adinkra para recortar, dar o nome africano e o significado correspondente

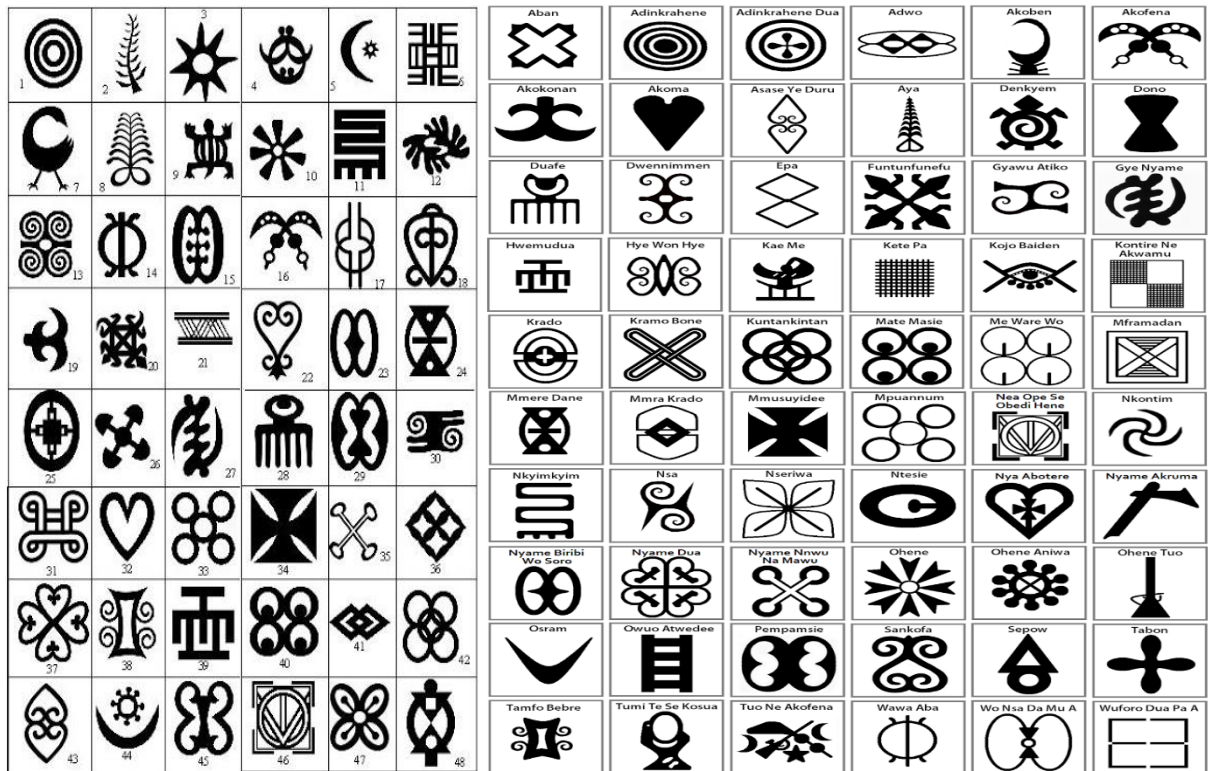
Distribuição de tabela com os nomes dos adinkra e significados

Construção coletiva de painel com os adinkra

Recursos: símbolos xerografados, textos, papel metro, cola, caneta, pincel atômico, borracha, tesouras, cartolina

Avaliação: apenas quatro alunos participaram da oficina, portanto apenas um grupo foi formado.

Textos utilizados: símbolos adinkra



SÍMBOLO	DESCRIÇÃO	SÍMBOLO	DESCRIÇÃO	SÍMBOLO	DESCRIÇÃO	SÍMBOLO	DESCRIÇÃO
	Proteção e presença divina		Inteligência, engenhosidade		Grandeza, carisma e liderança		Fé em deus
	Majestade e supremacia divina		Beleza, higiene, qualidades femininas		Vigilância, atenção		A supremacia de deus
	Aprender com o passado		Humildade, força		Coragem, valor		Conhecimento, sabedoria, prudência
	Aprender com o passado		Amor, segurança		Piedade, educação		Comprometimento, perseverança
	Prontidão, firmeza		Lei, justiça, escravidão		Paciência, tolerância		Fortaleza, prontidão
	Mortalidade		Amizade, interdependência		Entendimento, acordo		Mudanças, a dinâmica da vida
	Sabedoria, engenhosidade, inteligência, paciência		Independência, liberdade, emancipação		Adaptabilidade		Boa sorte, santidade
	Poder do amor		Segurança		Sabedoria, criatividade		Pacificação, reconciliação
	Bravura, força		Inveja, ciúmes		Divindade da mãe Terra		Ofício sacerdotal, lealdade, destreza
	Excelência, autenticidade		Democracia, união da diversidade		Resistência, desenvoltura		Conhecimento, educação vitalícia
	Esperança, providência, fé		Valentia, coragem		Afluência, abundância, união		Serviço, liderança
					Paz, harmonia		União, relações humanas
					Cooperação, interdependência		Precisão, habilidade

Oficina 26: FLIPELÔ – *Poesia e protesto. A rua é nóiz* – Emicida - 10/08/17

Atividade: Aula de campo: Palestra com Emicida e João Jorge (Olodum)

Tempo: 3h

Objetivos:

- Enriquecer o conhecimento dos alunos acerca da temática étnico-racial
- Possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e a criação de sentimento de pertença e fortalecimento da identidade étnico-racial
- Conhecer processos linguísticos utilizados pelos escritores para construir as reivindicações dos textos de protesto
- Observar a presença do negro na literatura.
- Experienciar o gênero palestra e a poesia de protesto
- Desenvolver a oralidade e escuta
- Fortalecer a autoestima

Ações:

Aula de campo na FLIPELÔ

Palestra com Emicida e João Jorge

Recursos: Arena Sesc Senac Pelourinho

Avaliação: participação

Textos utilizados: palestra

Oficina 27: Rememorando a palestra de Emicida e João Jorge – 23/08

Atividade: Roda de Conversa

Tempo: 3h

Objetivos:

- Compartilhar aspectos vivenciados durante a palestra com os alunos que não foram
- Enriquecer o conhecimento dos alunos acerca da temática étnico-racial
- Possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e a criação de sentimento de pertença e fortalecimento da identidade étnico-racial
- Conhecer processos linguísticos utilizados pelos escritores para construir as reivindicações dos textos de protesto
- Observar a presença do negro na literatura.
- Experienciar o gênero palestra e a poesia de protesto
- Desenvolver a oralidade e escuta
- Fortalecer a autoestima

Ações:

Sensibilização/acolhimento

Leitura do *freestyle* de Emicida

Discussão acerca dos aspectos ideológicos, linguísticos e semânticos do texto

O que é um *freestyle*?

Relato oral da palestra de Emicida por parte dos alunos

Quem é Emicida e João Jorge

Aspectos da temática étnico racial tratados na palestra

Reflexão sobre o que é poesia e protesto e *A rua é nóiz*

Características do gênero palestra e da poesia de protesto

Construção de parágrafo sobre a experiência da palestra ou da roda de conversa

Recursos: humanos, textos xerografados, diários de bordo, caneta, lápis

Avaliação: participação

Texto utilizado: *freestyle* de Emicida feito na FLIPELÔ

Oficina 28: Gênero Desabafo – 24/08/17

Atividade: Leitura do texto: Emicida é aplaudido de pé na Globo após ‘aula’ contra racismo e machismo

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Ler o texto
- Compreender a organização/coerência e coesão textuais
- Inferir e apreender os aspectos ideológicos tratados no texto
- Formular juízos a partir da leitura
- Avaliar criticamente o assunto tratado no texto
- Resumir, organizando as ideias principais trazidas no texto
- Experimentar o gênero “desabafo”
- Observar a importância e função do gênero “desabafo”
- Desenvolver a leitura e a oralidade por meio do gênero textual estudado.

Ações:

Retomada da oficina anterior

Síntese oral feita pelos alunos dos aspectos mais relevantes da oficina anterior

Apresentação do texto

Pré-leitura

Leitura compartilhada do texto

Discussão e análise do texto

Apreensão dos seus aspectos ideológicos

Releitura

Comentários críticos sobre as ideias deslocadas do texto

Reflexão acerca do gênero “desabafo”

Recursos: humanos, texto xerografados

Avaliação: frequência e participação

Texto utilizado: <https://www.youtube.com/watch?v=OUzBGvNpl38>

Oficina 29: Gênero Canção/Desabafo – 30/08/17

Atividade: Canção de Marcelo D2 - *Desabafo*

Tempo: 3h/a

Objetivos:

- Escutar a canção
- Compreender a organização/coerência e coesão textuais
- Inferir e apreender os aspectos ideológicos tratados no texto
- Formular juízos a partir da leitura
- Avaliar criticamente o assunto tratado no texto
- Resumir, organizando as ideias principais trazidas no texto
- Promover outra compreensão do gênero estudado – abordagem musical
- Relacionar a canção com o texto de Emicida - desabafos
- Analisar a importância e função do gênero “desabafo”
- Desenvolver a escuta, a oralidade e a leitura por meio do gênero textual estudado.

Ações:

Retomada da oficina anterior

Síntese oral feita pelos alunos dos aspectos mais relevantes da oficina anterior

Apresentação da canção

Distribuição da letra da música

Proposta de uma abordagem musical para estudar o gênero desabafo

Escuta da canção.

Apreciação musical ativa

Quem é Marcelo D2?

Discussão e interpretação oral da canção

Leitura intertextual e interdiscursiva dos desabafos: Emicida e D2

Reflexão acerca do gênero “desabafo”

Recursos: humanos, texto xerografados, aparelho de som

Avaliação: frequência e participação. O texto foi compartilhado antecipadamente no grupo de *WhatsApp*. Após a escuta e discussão acerca do texto foi sugerido pelos alunos que a professora trouxesse outra música de D2, intitulada *Qual é* para a aula seguinte. Todos os alunos ali presentes afirmaram que conheciam a música, pois já havia sido tema de novela da rede Globo.

Texto utilizado: <https://www.youtube.com/watch?v=Cz2iz6MEtLM>

Desabafo - Marcelo D2

"Deixa, deixa, deixa

Eu dizer o que penso desta vida

Preciso demais desabafar..."

D2:

Segura!

"Deixa, deixa, deixa

Eu dizer o que penso desta vida

Preciso demais desabafar..."

Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse
 Que falador passa mal e você me disse
 Que cada um vai colher o que plantou
 Porque raiz sem alma, como o Flip falou, é triste
 A minha busca é na batida perfeita
 Sei que nem tudo tá certo, mas com calma se ajeita
 Por um mundo melhor eu mantenho minha fé
 Menos desigualdade, menos tiro no pé

Andam dizendo que o bem vence o mal
 Por aqui vou torcendo pra chegar no final
 É, quanto mais fé, mais religião
 A mão que mata, reza, reza ou mata em vão
 Me contam coisas como se fossem corpos
 Ou realmente são corpos, todas aquelas coisas
 Deixa pra lá, eu devo tá viajando
 Enquanto eu falo besteira, nego vai se matando
 Então

Deixa, deixa, deixa
 Eu dizer o que penso dessa vida
 Preciso demais desabafar

Deixa, deixa, deixa
 Eu dizer o que penso dessa vida
 Preciso demais desabafar

Ok, então vamo lá, diz
 Tu quer a paz, eu quero também
 Mas o Estado não tem direito de matar ninguém
 Aqui não tem pena de morte, mas segue o pensamento
 O desejo de matar de um Capitão Nascimento
 Que, sem treinamento, se mostra incompetente
 O cidadão por outro lado se diz impotente, mas
 A impotência não é uma escolha também
 De assumir a própria responsabilidade

Hein?
 Que cê tem e mente, se é que tem algo em mente
 Porque a bala vai acabar ricocheteando na gente
 Grandes planos, paparazzo demais
 O que vale é o que você tem e não o que você faz
 Celebridade é artista, artista que não faz arte
 Lava a mão como Pilatos achando que já fez sua parte
 Deixa pra lá, eu continuo viajando
 Enquanto eu falo besteira nego vai, vai
 Então deixa
 Deixa, deixa, deixa
 Eu dizer o que penso dessa vida
 Preciso demais desabafar

Deixa, deixa, deixa
 Eu dizer o que penso dessa vida
 Preciso demais desabafar

Oficina 30: Gênero Canção – 31/08/17

Atividade: Canção de Marcelo D2 e Edson Gomes – *Qual é/Sociedade Falida*

Tempo: 2h/a

Objetivos:

- Escutar a canção
- Compreender a organização/coerência e coesão textuais
- Inferir e apreender os aspectos ideológicos tratados no texto
- Formular juízos a partir da leitura
- Avaliar criticamente o assunto tratado no texto
- Resumir, organizando as ideias principais trazidas no texto
- Promover outra compreensão do gênero estudado – abordagem musical
- Relacionar a canção com os outros textos de Marcelo D2, Emicida e Edson Gomes - desabafos
- Desenvolver a escuta, a oralidade e a leitura por meio do gênero textual estudado.

Ações:

Retomada da oficina anterior

Síntese oral feita pelos alunos dos aspectos mais relevantes da oficina anterior

Apresentação da canção sugerida pelos alunos

Distribuição da letra da música

Escuta da canção.

Apreciação musical ativa

Declamação da letra da música

Discussão e interpretação oral da canção

Leitura intertextual e interdiscursiva das canções: desabafo, qual é e poesia de protesto

Reflexão acerca do gênero “desabafo”

Promoção um momento de improvisação musical em sala de aula com a audição da música de Edson Gomes: Sociedade falida proposta pelos alunos para dialogar com D2

Recursos: humanos, texto xerografados, aparelho de som

Avaliação: frequência e participação.

Textos utilizados: <https://www.youtube.com/watch?v=DxNKJSxub1o>

Artista: Marcelo D2 **Álbum:** A Procura da Batida Perfeita **Data de lançamento**

<https://www.vagalume.com.br/edson-gomes/sociedade-falida.html>

Qual é – D2

Ih, eu tenho algo a dizer

Explicar pra você

Mas não garanto porém que engraçado eu serei dessa vez

Para os parceiros daqui
 Para os parceiros de lá
 Se você se porta como um homem um homem
 Será que você mantém a conduta
 Será que segue firme e forte na luta
 Aonde os caminhos da vida vão te levar
 Se você aguenta ou não
 O que será será
 Mas sem esse caô de que tá ruim, não dá
 Isso eu já vi, vivi, venci
 Deixa pra lá
 Tá ruim pra você, também tá ruim pra mim
 Tá ruim pra todo mundo o jogo é assim
 Sem sorte no jogo, feliz no amor
 Quem nasceu pra malandragem não quer ser doutor
 Há 500 anos essa banca manda a Vera
 Abaixou a cabeça já era

Então diz
 Essa onda que tu tira qual é?
 Essa marra que tu tem qual é?
 Tira onda com ninguém qual é? Qual é neguinho? Qual é?

Então vem, devagar no miudinho
 Então vem, chega devagar no sapatinho
 Malandro que sou não vou vacilar
 Sou o que sou e ninguém vai me mudar
 Porque eu tenho um escudo contra o vacilão
 Papel e caneta e um mic. na minha mão·E é isso que é preciso
 Coragem e humildade
 A Atitude certa na hora da verdade
 E o que você precisa para evoluir
 Me diz o que você precisa pra sair daí
 O samba é o som e o Brasil é o lugar
 O incomodado que se mude, eu to aqui pra incomodar
 Ô de que lado você samba? você samba de que lado?
 Na hora que o coro come é melhor ta preparado
 E lembrando o Chico comecei a pensar, que eu me organizando posso desorganizar

Essa onda que tu tira qual é?
 Essa marra que tu tem qual é?
 Tira onda com ninguém qual é? Qual é neguinho? Qual é?
 Me diz
 Essa onda que tu tira qual é?
 Essa marra que tu tem qual é?
 Tira onda com ninguém qual é? Qual é neguinho? Qual é?

Amar como ama um black, brother
 Falar como fala um black, brother
 Andar como anda um black, brother
 Usar sempre o complemento black, brother

Quantas vezes já cheguei no fim da festa
 Quantas vezes o bagaço da laranja é o que resta
 Não me dou por vencido, vejo a luz no fim do túnel
 A corrente ta cerrada, como meus punhos
 Vai dizer que você é um perdedor?

Daqueles que quando sua família precisa cê dá no pé?
 Vai dizer que você prefere o ódio ao amor?
 Então me diz neguinho...Qual é?

Essa onda que tu tira qual é?
 Essa marra que tu tem qual é?
 Tira onda com ninguém qual é? Qual é neguinho? Qual é?
 Essa onda que tu tira qual é?
 Essa marra que tu tem qual é?
 Tira onda com ninguém qual é? Qual é neguinho? Qual é?
 Qual é? Qual é? Qual é? Qual é neguinho? Qual é?

Sociedade Falida - Edson Gomes

Nossas vidas nas ruas já não valem nada
 Ninguém sabe se está vivo na próxima parada
 É tanta lama, tanto vício, tanto oportunismo
 Ninguém sabe se está vivo no próximo domingo!
 Essa vida aqui na terra já não faz sentido
 Em Brasília ninguém cumpre o compromisso!
 São tantos gatos, tantos ratos corroendo os partidos
 Novamente em Brasília ninguém tem compromisso
 Ninguém
 Sociedade falida!
 Os bons costumes falidos
 Os trabalhadores falidos
 Aposentados falidos
 Nossa segurança falida!
 Nossa segurança
 A nossa educação falida!
 Os professores falidos
 Salas de aulas falidas
 A juventude falida
 Nossa previdência falida
 Significa que nossa saúde está toda ofendida
 Ôh!
 As ruas
 Andam cheias
 De hipócritas...

Oficina 31: Provérbios e Adinkra – 14/09/17

Atividade: Relacionando adinkra e provérbios

Objetivos:

- Conhecer e respeitar os diferentes provérbios utilizados
- Compartilhar os ditos populares coletados com pessoas mais velhas
- Trabalhar o gênero provérbio numa perspectiva da oralidade;
- Abordar os ensinamentos que os provérbios trazem.
- Compreender os textos orais (provérbios populares) em diferentes contextos de participação social;
- Identificar vários símbolos adinkras, com seus respectivos significados
- Relacionar os provérbios à simbologia adinkra
- Reconhecer a utilização dos provérbios e da simbologia adinkra
- Desenvolver habilidades de interpretação, compreensão e inferência;

Ações:

Iniciar com pergunta aos alunos sobre o que é um provérbio.

Trabalhar com eles o conceito de provérbio e sua origem.
 Após discutirem e conceituarem o que são provérbios, pedir que apresentem os provérbios que eles conseguirem pesquisar junto às pessoas mais velhas.
 Estipular com eles um tempo suficiente para essa tarefa. Quando terminarem, cada um apresenta um provérbio que lembrou.
 Discussão em torno dos provérbios apresentados e os sentidos, interpretações e ensinamentos que carregam
 Conhecer e comentar cada símbolo adinkra com seus diversos significados;
 Escolher um símbolo para ser relacionado a um dito popular;
 Relacionar o provérbio com o símbolo adinkra escolhido.
 Escrita no quadro dos provérbios que os alunos apresentados, estimulando-os a aproximá-los dos símbolos adinkra.
 Análise coletiva sobre as aproximações entre provérbio e adinkra pela turma
Recursos: quadro, papel, marcador de texto, caneta, lápis, símbolos xerografados
Textos utilizados: símbolos adinkra e provérbios

Oficinas 32 e 33: Gênero Autobiografia – 20/09 e 21/09/17

Atividade: Leitura de textos autobiográficos

Tempo: 5h

Objetivos:

- Ler e discutir sobre autobiografias
- Compreender a organização/coerência e coesão textuais
- Inferir e apreender os aspectos ideológicos tratados no texto
- Formular juízos a partir da leitura
- Avaliar criticamente o assunto tratado nos textos
- Resumir, organizando as ideias principais trazidas nos textos
- Experimentar o gênero autobiografia
- Observar a importância e função do gênero autobiografia
- Desenvolver a leitura e a oralidade por meio do gênero textual estudado.

Ações:

Retomada da oficina anterior

Síntese oral feita pelos alunos dos aspectos mais relevantes da oficina anterior

Apresentação de diferentes textos autobiográficos

Leitura compartilhada dos textos

Discussão e troca dos textos

Apreensão dos seus aspectos linguístico-discursivos do gênero

Identificar marcas linguísticas relativas a este gênero textual;

Roteiro para pré-produção de autobiografia

Recursos: humanos, texto xerografados, pincel, quadro, caneta, lápis, caderno

Avaliação: frequência, participação e produção

Textos utilizados:

Trecho de Bitita

Eu estava com sete anos e acompanhava a minha mãe por todos os lados. Eu tinha um medo de ficar sozinha. Como se estivesse alguma coisa escondida neste mundo para assustar-me. Eu ainda mamava. Quando senti vontade de mamar comeci a chorar. “Eu quero irme embora!Eu quero mamar!Eu quero irme embora!” A minha saudosa professora D.Lanita Salvina perguntou-me: “Então a senhora ainda mama?” “Eu gosto de mamar” As alunas sorriram. “Então a senhora não tem vergonha de mamar?” “Não tenho!” “A senhorita está ficando mocinha e tem que aprender a ler e escrever, e não vai ter tempo disponível para mamar, porque necessita preparar as lições. Eu gosto de ser obedecida! Estais ouvindo-me D. Carolina Maria de Jesus?” Fiquei furiosa e respondi com insolência. “O meu nome é Bitita. Não quero que troque o meu nome.” “O teu nome é Carolina Maria de Jesus.” Era a primeira vez que eu ouvia pronunciar o meu nome. Que tristeza que senti. Eu não quero este nome, vou trocá-lo por outro. A professora deu-me umas reguadas nas pernas, parei de chorar. Quando

cheguei na minha casa tive nojo de mamar na minha mãe. Compreendi que eu ainda mamava porque era ignorante, ingênua e a escola esclareceu-me um pouco. Minha mãe sorria dizendo: “Graças a Deus! Eu lutei para desmamar esta cadela e não consegui. A minha mãe foi beneficiada no meu primeiro dia de aula. Minha tia Oluandimira dizia: “É porque você é boba e deixa esta negrinha te dominar.”

Carolina Maria de Jesus

Autobiografia Helena Kolody

Nasci no dia 12 de outubro de 1912, no núcleo colonial de Cruz Machado, em pleno sertão paranaense. Eram 8 horas da manhã de um dia de sol e geada. Meus pais eram ucranianos, que se conheceram e casaram no Paraná. Eu sou a primogênita e a 1ª brasileira de minha família. Miguel Kolody, meu pai, nasceu na parte da Ucrânia chamada Galícia Oriental, em 1881. Tendo perdido o pai na grande epidemia de cólera que assolou a Ucrânia em 1893, Miguel, no ano seguinte, emigrou para o Brasil com a mãe e os irmãos. Mamãe, cujo nome de solteira era Victoria Szandrowska, também nasceu na Galícia Oriental, em 1892. Veio para o Brasil em 1911. Vovô radicou-se em Cruz Machado, onde papai trabalhava. "Seu" Miguel conheceu a jovem Victoria e apaixonou-se por ela. Casaram-se em janeiro de 1912.

Estava escrito o primeiro capítulo da minha história. Cursei a Escola Normal de Curitiba (atual Instituto de Educação do Paraná), diplomando-me em 1931. Sou uma simples professora normalista e tenho muito orgulho disso. Escolhi o Magistério levada pelo impulso irresistível da vocação. A poesia foi um imperativo psicológico. Ao Magistério, dediquei os melhores anos de minha vida. Lecionei com prazer e entusiasmo. Amei meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos. Muitas de minhas melhores amigas de hoje foram minhas alunas. O Magistério e a poesia são as duas asas do meu ideal.

Texto retirado do Livro "Helena Kolody - Sinfonia da vida; Organização: Tereza Hatue de Rezende. Coleção Antologia poética. D.E.L. Editora/Letraviva, Pólo Editorial do Paraná "A transformação que a gente lê. - 1997, pág. 11.

Autobiografia – Um pouco de minha vida

Meu nome é Felipe Simões Quartero, nasci em 30 de julho de 1981, na cidade de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo. Aos 5 anos de idade comecei a apresentar algumas dificuldades físicas relacionadas a força muscular. Um ano depois, após inúmeros exames, fui diagnosticado como sendo portador da Distrofia Muscular de Duchenne, deficiência neuromuscular progressiva, na qual as células musculares sofrem um processo degenerativo contínuo.

Apesar das limitações, que foram crescendo com o passar dos anos, continuei vivendo normalmente, sempre estudando, fazendo amigos e curtindo a vida. A deficiência nunca foi motivo para eu desistir de meus objetivos, e penso ser essa atitude a mais importante e decisiva em minha vida.

Aos 11 anos passei a me locomover "sobre rodas" (com o auxílio de cadeira de rodas), uma condição nova para mim, a qual logo me adaptei. Em 1999, aos 17 anos, iniciei o curso superior de Ciências da Computação, me formando quatro anos mais tarde. Atualmente atuo como professor de informática, palestrante e escritor. Minha biografia não acaba aqui, continua sendo escrita, mas já me rendeu (e segue rendendo) muitas experiências e histórias para contar, agora é hora de compartilhá-las com as pessoas.

Felipe Simões Quartero

Fonte: <http://fesq.sites.uol.com.br/bio.htm>

Brinquedoteca Rubem Alves

Vocês, que leem as minhas estórias, frequentemente ficam curiosas sobre a minha vida. Eu conto. Eu nasci, faz muito tempo, no dia 15 de setembro de 1933, numa cidade do sul de Minas, Boa Esperança (procurem no mapa). Façam as contas para saber quantos anos tenho agora. Meu pai foi muito rico, perdeu tudo, ficamos pobres, morei numa fazenda velha. Não tinha nem água, nem luz e nem privada dentro de casa. A água, a gente tinha de pegar na mina. A luz era de lamparina a querosene. A privada era uma casinha fora da casa. Casinha do lado de fora. Não precisava de brinquedos. Havia os cavalos, as vacas, as galinhas, os riachinhos, as pescarias. E eu gostava de ficar vendo o monjolo.

Depois mudei para cidades: Lambari, Três Corações, Varginha. Me divertia fazendo meus brinquedos. Brinquedo que a gente compra pronto não tem graça. Enjoa logo. Quantos brinquedos há no seu armário, esquecidos? Fazer o brinquedo é parte da brincadeira. Foi fazendo brinquedos que aprendi a usar as ferramentas, martelo, serrote, alicate. Gostava de andar de carrinho de rolimã. Brincava de soltar papagaio, bolinhas de gude, pião. Fiz um sinuquinha. Se quiser ler a estória de como fiz o sinuquinha. Como a gente era pobre nunca tive velocípede ou bicicleta. Ainda hoje não sei andar de bicicleta.

Depois nos mudamos para o Rio de Janeiro onde sofri muito. Os meninos cariocas caçoavam de mim por causa do meu sotaque de mineiro da roça. Gostava de ler Gibi e X-9. Nunca fui um bom aluno. Não me

interessava pelas coisas que ensinavam nas escolas. Estudei piano porque queria ser pianista. Mas eu não tinha talento. Desisti. Pensei ser engenheiro, médico.

Li a biografia de um homem extraordinário, chamado Albert Schweitzer. Ele era filho de um pastor protestante. Pastor é uma espécie de padre das igrejas protestantes. Schweitzer desde menino tocava órgão. Foi um especialista na música de Bach e dava concertos por toda a Europa. Fui ser pastor porque queria cuidar dos pensamentos e dos sentimentos das pessoas, porque é daí que surgem nossas ações. Se a gente tem pensamentos bons a gente faz coisas boas. Se tem pensamentos maus faz coisas ruins.

Morei e estudei nos Estados Unidos. Voltei para o Brasil. Vim morar em Campinas. Fui ser professor numa universidade. Tenho 3 filhos. O mais velho se chama Sérgio e é médico. O segundo se chama Marcos, é biólogo. E a Raquel, minha última filha, que vai ser arquiteta. Meu maior brinquedo hoje é escrever. Adoro escrever. Especialmente histórias para crianças. Já escrevi mais de trinta. Todas com ilustrações. Meus dois últimos livros para crianças são O gato que gostava de cenouras e A história dos três porquinhos (A história que normalmente se conta não é a verdadeira. Eu escrevi a verdadeira...) . Para mim cada livro é um brinquedo.

Sou também psicanalista, que é um tipo de médico que cuida dos pensamentos e dos sentimentos das pessoas. Quando os pensamentos e os sentimentos não são cuidados eles podem ficar doentes. São várias as doenças que podem atacar os pensamentos e os sentimentos. Aí as pessoas podem ficar mandonas, malvadas, falam sem parar, ou não falam nunca, têm medo de coisas imaginadas, ficam tímidas, não sabem repartir, ficam chatas, etc. A psicanálise existe para ajudar as pessoas a ter sentimentos e pensamentos mansos.

Coisas que me dão alegria: ouvir música, ler, conversar com os amigos, andar nas matas, olhar a natureza, tomar banho de cachoeira, brincar com as minhas netas (Mariana e Camila, filhas do Sérgio; Ana Carolina e Rafaela, filhas do Marcos), armar quebra-cabeças, empinar pipas, cachorros. Fazer os próprios brinquedos e armar quebra-cabeças ajuda a desenvolver a inteligência. Cuidado com os brinquedos comprado prontos: eles podem emburrecer!

Fonte: <http://www.rubemalves.com.br/brinquedoteca.htm>

Conceição Evaristo

Sou mineira, filha dessa cidade, meu registro informa que nasci no dia 29 de novembro de 1946. Essa informação deve ter sido dada por minha mãe, Joana Josefina Evaristo, na hora de me registrar, por isso acredito ser verdadeira. Mãe, hoje com os seus 85 anos, nunca foi mulher de mentir. Deduzo ainda que ela tenha ido sozinha fazer o meu registro, portando algum documento da Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte. Uma espécie de notificação indicando o nascimento de um bebê do sexo feminino e de cor parda, filho da senhora tal, que seria ela. Tive esse registro de nascimento comigo durante muito tempo. Impressionava-me desde pequena essa cor parda. Como seria essa tonalidade que me pertencia? Eu não atinava qual seria. Sabia sim, sempre soube que sou negra.

(...)

A ausência de um pai foi dirimida um pouco pela presença de meu padrasto, mas, sem dúvida alguma, o fato de eu ter tido duas mães suavizou muito o vazio paterno que me rondava. Aos sete anos, fui morar com a irmã mais velha de minha mãe, minha tia Maria Filomena da Silva. Ela era casada com Antonio João da Silva, o Tio Totó, viúvo de outros dois casamentos. Não tiveram filhos. Fui morar com eles, para que a minha mãe tivesse uma boca a menos para alimentar. Os dois passavam por menos necessidades, meu Tio Totó era pedreiro e minha Tia Lia, lavadeira como minha mãe. A oportunidade que eu tive para estudar surgiu muito da condição de vida, um pouco melhor, que eu desfrutava em casa dessa tia. As minhas irmãs enfrentavam dificuldades maiores.

Em 73, com ajuda de amigos, imigrei para o Rio de Janeiro, antigo Estado da Guanabara, depois de ter feito concurso naquele mesmo ano, para professora primária. Eu havia terminado o Curso Normal no Instituto de Educação de Minas Gerais, em 71. Tinha sido um período particularmente difícil para minha família e outras que estavam sofrendo com um plano de desfavelamento, que nos enviava para a periferia da cidade. Ao distanciarmos do centro de Belo Horizonte, não tínhamos nada, a não ser uma pobreza maior. Então, com um diploma de professora nas mãos e sem qualquer possibilidade de dar aulas em Belo Horizonte, parti de “mala e cuia” para o Rio de Janeiro. Entrar para a carreira de magistério, naquela época, dependia de ser indicado por alguém e as nossas relações com as famílias importantes de Belo Horizonte estavam marcadas pela nossa condição de subalternidade. Aliás, nesse sentido, gosto de dizer que a minha relação com a literatura começa nos fundos das cozinhas alheias. Minha mãe, tias e primas trabalharam em casas de grandes escritores mineiros ou nas casas de seus familiares. Digo mesmo que o destino da literatura me persegue...

Mãe lavadeira, tia lavadeira e ainda eficientes em todos os ramos dos serviços domésticos. Cozinhar, arrumar, passar, cuidar de crianças. Também eu, desde menina, aprendi a arte de cuidar do corpo do outro. Aos oito anos surgiu meu primeiro emprego doméstico e ao longo do tempo, outros foram acontecendo. Minha passagem pelas casas das patroas foi alternada por outras atividades, como levar crianças vizinhas para escola, já que eu levava os meus irmãos. O mesmo acontecia com os deveres de casa. Ao assistir os meninos de minha casa, eu

estendia essa assistência às crianças da favela, o que me rendia também uns trocadinhos. Além disso, participava com minha mãe e tia, da lavagem, do apanhar e do entregar trouxas de roupas nas casas das patroas. Troquei também horas de tarefas domésticas nas casas de professores, por aulas particulares, por maior atenção na escola e principalmente pela possibilidade de ganhar livros, sempre didáticos, para mim, para minhas irmãs e irmãos.

(...)

Gosto, entretanto, de enfatizar, não nasci rodeada de livros, do tempo/espaço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de bens materiais era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia, afirmo sempre. Entretanto, ainda asseguro que o mundo da leitura, o da palavra escrita, também me foi apresentado no interior de minha família que, embora constituída por pessoas em sua maioria apenas semialfabetizadas, todas eram seduzidas pela leitura e pela escrita. Tínhamos sempre em casa livros velhos, revistas, jornais. Lembro-me de nossos serões de leitura. Minha mãe ou minha tia a folhear conosco o material impresso e a traduzir as mensagens. E eu, na medida em que crescia e ganhava a competência da leitura, invertia os papeis, passei a ler para todos. Ali pelos meus onze anos, ganhei uma biblioteca inteira, a pública, quando uma das minhas tias se tornou servente daquela casa-tesouro, na Praça da Liberdade. Fiz dali a minha morada, o lugar onde eu buscava respostas para tudo. Escrevíamos também, bilhetes, anotações familiares, orações... O pequeno monumento que foi erguido, não em memória aos antigos e primeiros da área, se chama "Otimismo". Não sei por que pensei em nossos mortos, em todas as pessoas que viveram ali. E agradei à vida o momento que estou vivendo agora. Impliquei com nome dado à escultura e fiquei curiosa. Qual seria o motivo daquela estátua? E porque o nome "Otimismo"? Outros nomes e sentidos me vieram à mente. Um deles insiste: resistência, resistência, resistência... Escrevo. Deponho. Um depoimento em que as imagens se confundem, um eu-agora a puxar um eu-menina pelas ruas de Belo Horizonte. E como a escrita e o viver se con(fundem), sigo eu nessa escrevivência a lembrar de algo que escrevi recentemente:

"O olho do sol batia sobre as roupas estendidas no varal e mamãe sorria feliz. Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento. Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa. Tudo me causava uma comoção maior. A poesia me visitava e eu nem sabia..."

Conceição Evaristo Belo Horizonte, Maio de 2009.

Oficina 34 e 35: Gênero Autobiografia – Oficina de produção de autobiografia e gravação de desabafos - 04/10/17 e 05/10/17

Atividade: produção de autobiografia; gravação de desabafos; reescrita de produções

Tempo: 5h

Objetivos:

- Reconhecer a biografia enquanto um importante gênero textual;
- Localizar no tempo da memória fatos importantes de seu desenvolvimento;
- Elaborar um texto autobiográfico a partir dos fatos resgatados;
- Utilizar de forma adequada o tempo verbal relativo ao texto autobiográfico;
- Produzir uma autobiografia a partir das observações de suas principais características;
- Observar a importância e função do gênero autobiografia
- Possibilitar a apropriação deste gênero
- Desabafar

Ações:

Retomada da oficina anterior

Síntese oral feita pelos alunos dos aspectos mais relevantes da oficina anterior

Sensibilização para envolver os alunos e possibilitar que eles se apropriem deste gênero discursivo Produção de relatos orais de memórias dos estudantes;

Narração de história de vida da professora;

Discussão em torno dos critérios de escrita da autobiografia;

Roteiro para produção de autobiografia

Produção uma autobiografia a partir das observações de suas principais características;

Gravação de desabafos

Reescrita de produções;

Recursos: humanos, textos xerografados, pincel, quadro, caneta, lápis, caderno, smartphone

Avaliação: frequência, participação e produção

Textos utilizados: textos e produções diversas

Oficina 36 e 37: Reescrita de autobiografias; Gravação de desabafos e Produção de exposição: formação de grupos – 11/10/17 e 18/10/17

Atividade: produção da exposição; gravação de desabafos; reescrita de produções

Tempo: 5h

Objetivos:

- Produzir uma autobiografia/desabafo a partir das observações de suas principais características
- Organizar a exposição
- Reescrever o texto autobiográfico
- Desabafar

Ações:

Nesta oficina formamos os grupos para organizar a exposição. O grupo formado se constituía daqueles que já haviam escrito e feito a reescrita do texto autobiográfico. Enquanto isso, alguns produziam seus textos e eu ia gravando os desabafos individualmente em outro local da escola.

Recursos: humanos, textos xerografados, cola, tesoura, papel metro, caneta hidrográfica, imagens, cartolina, pincel, quadro, caneta, lápis, caderno, smartphone, dentre outros.

Avaliação: frequência, participação e produção

Textos utilizados: textos estudados e produções dos estudantes, fotografias e outras imagens

Oficina 38 e 39: Construção de cartaz linha do tempo; produção e montagem da exposição e gravação de áudios - 19/10/17, 25/10/17 e 26/10/17

Atividade: gravação de áudios; construção de cartaz; produção e montagem da exposição

Tempo: 10h

Objetivos:

- Produzir uma autobiografia/desabafo a partir das observações de suas principais características;
- Desabafar
- Construir cartazes
- Preparar exposição
- Montar a exposição

Ações:

Construção de cartaz linha do tempo: essa atividade prática objetivou construir um cartaz com a linha do tempo que ia dos anos 50 até os anos 90 para abarcar os anos de nascimento de todos os estudantes da turma. Outro cartaz sem demarcações temporais também foi construído.

Produção da exposição.

Gravação de áudios autobiografias.

Montagem da exposição

Recursos: humanos, materiais de papelaria, varal, martelo, caixa de som, objetos diversos, textos xerografados, pincel, quadro, caneta, lápis, caderno, smartphone

Avaliação: frequência, participação e produção

Textos utilizados: diversas produções e textos estudados.

APÊNDICE B:**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E ÁUDIO**

Eu, _____,
portador(a) da Cédula de Identidade nº _____, inscrito(a) no CPF sob
nº _____, residente à Rua/Avenida/Travessa
_____, nº _____, na cidade de
Salvador, AUTORIZO o uso da minha imagem e/ou áudio, em fotos, gravações ou vídeos, sem
finalidade comercial, para ser utilizada na Proposta de Intervenção Pedagógica, realizada pela
professora Aldaíce Damasceno Rocha, mestranda em Letras – PROFLETRAS/ UFBA.

Estou ciente de que este termo autoriza o uso da minha imagem ou áudio produzido por
mim em todo e qualquer material, entre fotos e documentos para serem utilizados em
apresentações acadêmicas e eventos educacionais, gratuitamente, sem que nada haja reclamado
a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outra, seja esse destinado à divulgação ao
público através de folder de apresentação/curso, palestras, anúncios e mídias eletrônicas ou
impressas em todo território nacional, por tempo indeterminado.

Salvador, ____ de _____ de 2017.

Assinatura

ANEXO

Questionário

PROJETO: _____
 NÚCLEO DE PESQUISA _____
 PESQUISADOR (A): _____

Com este questionário queremos conhecer um pouco da realidade em que vive e das práticas de leitura que desenvolve em diferentes âmbitos de sua vida. Descobrir o que lê, como, porque e para quê. A análise dos dados, deste e de outros instrumentos, permitirá responder as perguntas formuladas no projeto de intervenção em desenvolvimento. Obrigada.

Identificação

NOME: _____
 Endereço: _____
 Cidade: _____ Bairro: _____ CEP: _____
 Telefone(s): _____ e-mail: _____
 (WhatsApp) _____ Data: ____/____/____

Instruções para o preenchimento

- Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado;
- Leia todas as alternativas e escolha a resposta mais adequada;
- Utilize letras de forma ou letra mais legível possível;
- Circule o número correspondente à resposta escolhida;
- Em caso de mudança de resposta, escreva ao lado o número da alternativa escolhida.
- Procure responder a todas as perguntas.

A. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA

1. Sexo:

1. Masculino
2. Feminino

2. Qual a sua idade?

_____ anos

3. Qual o seu estado civil?

1. Solteiro (a)
2. Casado (a), mora com companheiro (a)
3. Separado (a), divorciado (a), viúvo (a)

4. Onde você nasceu?

1. Estado: _____ ()
2. Cidade ou distrito: _____ ()
99. Não sabe/Não respondeu.

5. Qual a sua cor ou raça? _____ ()

6. Em qual das seguintes cores ou raças você se incluiria?

1. Branca
2. Preta (Negra)
3. Parda
4. Amarela
5. Indígena
6. Nenhuma dessas. Qual? _____ ()
99. Não sabe/Não respondeu.

7. Qual a sua religião?

1. Católica
2. Protestante
3. Religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda etc.)
4. Espírita
5. Pentecostal
6. Outra: _____ ()
10. Não pratica nenhuma religião

99. Não sabe/Não respondeu.

8. Você é o(a) chefe da família?

1. Sim (Neste caso, não responda a pergunta 9)
2. Não

99. Não sabe/Não respondeu

9. Qual o grau de instrução do (a) chefe de sua família?

1. Analfabeto
 2. Sabe ler e escrever, mas não cursou a escola
 3. Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
 4. Primário completo (4ª série)
 5. Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
 6. Ginásio completo (8ª série)
 7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
 8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
 9. Ensino Superior incompleto
 10. Ensino Superior Completo
 11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
99. Não sabe/Não respondeu

10. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
 2. duas pessoas
 3. três pessoas
 4. quatro pessoas
 5. cinco pessoas
 6. mais de cinco pessoas
99. Não sabe/Não respondeu

11. Assinale quais serviços ou bens você tem seu domicílio:

	Nenhu m	1	2	3	4	5	6 ou +
TV	0	1	2	3	5	5	5
Computador	0	1	2	3	5	5	5
Aparelho de som	0	1	2	3	5	5	5
Aparelho de DVD/Blu-ray	0	1	2	3	5	5	5
Banheiro	0	1	2	3	5	5	5
Automóvel	0	1	2	3	5	5	5
Empregada Mensalista/Diarista	0	1	2	3	5	5	5
Aspirador de pó	0	1	2	3	5	5	5
Máquina de lavar	0	1	2	3	5	5	5
Geladeira	0	1	2	3	5	5	5
Freezer	0	1	2	3	5	5	5
Smartphone	0	1	2	3	5	5	5
Telefone fixo	0	1	2	3	5	5	5
Telefone celular (simples)	0	1	2	3	5	5	5
TV a cabo/por assinatura	0	1	2	3	5	5	5
Total (uso do pesquisador)							

12. Qual a renda familiar bruta no mês passado? (Salário mínimo R\$ 880,00)
R\$ _____

1. até 1 salário mínimo
 2. mais de 1 a 2 salários mínimos
 3. mais de 2 a 5 salários mínimos
 4. mais de 5 a 10 salários mínimos
 5. mais de 10 a 20 salários mínimos
 6. mais de 20 salários mínimos
99. Não sabe/Não respondeu.

13. Qual a sua situação atual de trabalho?

1. Está trabalhando. Qual sua ocupação? _____ ()
2. Está desempregado (a). Qual foi sua última ocupação? _____ ()
3. Está aposentado (a). Qual foi sua última ocupação? _____ ()

4. Está procurando emprego pela primeira vez
5. Nunca trabalhou e não está procurando emprego
6. É dona de casa
7. Outra situação (vive de renda, recebe pensão, inválido etc.)
99. Não sabe/Não respondeu

14. Qual foi sua renda pessoal bruta no mês passado? (Salário mínimo R\$ 880,00)

R\$ _____

1. até 1 salário mínimo
2. mais de 1 a 2 salários mínimos
3. mais de 2 a 5 salários mínimos
4. mais de 5 a 10 salários mínimos
5. mais de 10 a 20 salários mínimos
6. mais de 20 salários mínimos
99. Não sabe/Não respondeu.

15. Você exerce atividades comunitárias como educador ou agente social?

1. Sim. Qual função? _____ () Há quanto tempo? _____ ()
2. Não. (Neste caso, pule para **pergunta 18**)
99. Não sabe/Não respondeu

16. Quanto tempo de trabalho semanal você dedica, habitualmente, a cada uma das suas atividades profissionais?

1. Atuação comunitária: _____ horas
2. Outras atividades profissionais: _____ horas

17. Quanto você recebe pelas atividades comunitárias que desenvolve (como educador ou agente comunitário)? (Salário mínimo R\$ 880,00)

R\$ _____

1. até 1 salário mínimo
2. mais de 1 a 2 salários mínimos
3. mais de 2 a 5 salários mínimos
4. mais de 5 a 10 salários mínimos
5. mais de 10 a 20 salários mínimos
6. mais de 20 salários mínimos
99. Não sabe/Não respondeu.

18. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de seu pai, ou responsável do sexo masculino que o criou (não responda, caso esta pessoa seja o chefe de sua família)?

1. Analfabeto
2. Sabe ler e escrever, mas não cursou a escola
3. Ensino Fundamental I ou Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
4. Ensino Fundamental I ou Primário completo (4ª série)
5. Ensino Fundamental II ou Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
6. Ensino Fundamental II ou Ginásio completo (8ª série)
7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
99. Não sabe/Não respondeu.

19. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de sua mãe, ou responsável do sexo feminino que o criou (não responda, caso esta pessoa seja o chefe de sua família)?

1. Analfabeto
2. Sabe ler e escrever, mas não cursou a escola
3. Ensino Fundamental I ou Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
4. Ensino Fundamental I ou Primário completo (4ª série)
5. Ensino Fundamental II ou Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
6. Ensino Fundamental II ou Ginásio completo (8ª série)
7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
99. Não sabe/Não respondeu.

20. Qual o seu nível de escolaridade completo mais alto? (Não responda, caso você seja o chefe de sua família)

1. Analfabeto
2. Sabe ler e escrever, mas não cursou a escola
3. Ensino Fundamental I ou Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
4. Ensino Fundamental I ou Primário completo (4ª série)
5. Ensino Fundamental II ou Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
6. Ensino Fundamental II ou Ginásio completo (8ª série)
7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
99. Não sabe/Não respondeu.

21. Se for educador (a), indique quais desses cursos voltados à educação você completou ou está cursando:

Cursos:	Completou 1	Está cursando 2	Não fez 3	Não sabe / não respondeu 99
21a. Normal ou Magistério (2º Grau)				
21b. Normal Superior				
21c. Licenciatura em Pedagogia				
21d. Bacharelado em Pedagogia				
21e. Licenciatura em outras áreas				
21f. Outro curso Superior				

22. Você realizou a maior parte de seus estudos:

1. Somente em escolas públicas
2. Somente em escolas particulares
3. Parte em escolas públicas e parte em escolas particulares
99. Não sabe/Não respondeu

23. Há quanto tempo você parou de estudar no ensino formal, isto é, na escola, colégio ou faculdade?

1. Está estudando
2. Até 5 anos
3. De 6 a 10 anos
4. De 11 a 14 anos
5. De 15 a 20 anos
6. Mais de 20 anos
99. Não sabe/Não respondeu

B. PRÁTICAS DE LEITURA E ACERVOS NO ÂMBITO DOMÉSTICO

24. Na sua casa moram crianças com idade entre 4 e 14 anos?

1. Sim. Quantas? _____ ()
2. Não. (Neste caso, pule para a **pergunta 31**)
99. Não sabe/Não respondeu

25. Estas crianças são seus:

1. Filhos
2. Irmãos
3. Netos
4. Outros parentes ou amigos
5. Agregados (filhos ou parentes de empregados ou de pessoas próximas a família)
99. Não sabe/Não respondeu

26. Você costuma ler algo em voz alta para alguma destas crianças?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para **pergunta 29**)
99. Não sabe/Não respondeu

27. Quais desses materiais você costuma ler para estas crianças?

1. Livros infantis
2. A Bíblia ou livros religiosos
3. Outros tipos de livros

4. Gibis/revistas em quadrinhos
 5. Jornais e revistas
 6. Folhetos
 7. Outros. Quais? _____
- 28. Você costuma acompanhar alguma destas crianças nas tarefas escolares que realizam em casa?**
1. Sim.
 2. Não.
 99. Não sabe/Não respondeu
- 29. Quando precisa achar um número de telefone, você, na maior parte das vezes:**
1. Pede para outra pessoa consultar
 2. Consulta a internet, mas sente dificuldade
 3. Consulta a internet, sem dificuldade
 4. Consulta o serviço telefônico
 5. Consulta pessoas no aplicativo WhatsApp
 5. Nunca precisou procurar número de telefone
 99. Não sabe/Não respondeu
- 30. Quando precisa localizar uma rua ou local, você, na maior parte das vezes:**
1. Pede informações para outra pessoa
 2. Consulta o guia de ruas, mas sente dificuldade
 3. Consulta o guia de ruas, sem dificuldade
 4. Consulta serviços de itinerário via smartphone
 5. Consulta sites com itinerários
 6. Nunca precisou procurar uma rua
 7. Outros. Quais? _____ ()
 99. Não sabe/Não respondeu
- 31. Assinale os tipos de cartas ou correspondências que você costuma receber em sua casa:**
1. De parentes ou amigos
 2. De bancos
 3. De lojas ou estabelecimentos comerciais
 4. De igrejas
 5. De associações de moradores ou entidades comunitárias ou movimentos sociais
 6. De partidos políticos ou sindicatos
 7. De cobranças ou contas a pagar
 9. Não costuma receber correspondências
 10. Outros. Quais? _____ ()
 99. Não sabe/Não respondeu
- 32. Quando precisa lembrar-se de compromissos, contas a pagar e receber ou atividades familiares, você costuma?**
1. Memorizar
 2. Tomar notas em folhas soltas
 3. Usar agenda
 4. Marcar em folhinhas ou calendários
 5. Anotar em programas de computador
 6. Utiliza lembretes no smartphone
 7. Usar outros meios para lembrar. Quais? _____
 99. Não sabe/Não respondeu
- 33. Dessas atividades, quais você costuma fazer?**
1. Fazer listas de compras
 2. Fazer listas de tarefas
 3. Deixar bilhetes com recados ou instruções para alguém da casa
 4. Fazer compras a prazo ou a crédito
 5. Verificar a data de vencimento dos produtos que compra
 6. Comparar preços entre produtos antes de comprar
 7. Procurar ofertas em folhetos e jornais
 8. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
 9. Reclamar por telefone ou por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu
 10. Ler bulas de remédios antes de usá-los
 11. Não costuma realizar nenhuma dessas atividades
 99. Não sabe/Não respondeu
- 34. Quais destes materiais você tem em sua casa?**

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Encartes de lojas, supermercados, cosméticos
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____ ()
20. Não têm nenhum desses materiais
99. Não sabe/Não respondeu

35. Você considera que suas habilidades de leitura são suficientes para a realização de suas atividades domésticas ou cotidianas?

1. Sim.
2. Não
99. Não sabe/Não respondeu

36. Na casa onde você passou sua infância tinha algum destes materiais?

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Encartes de lojas, supermercados, cosméticos
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____ ()
20. Não têm nenhum desses materiais
99. Não sabe/Não respondeu

37. Quando criança, você costumava ver seus pais, responsáveis ou parentes fazendo alguma destas atividades?

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais
3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas
6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Ensinando ou acompanhando as crianças em tarefas escolares
9. Lendo cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
10. Nenhuma destas atividades

99. Não sabe/Não respondeu

C. PRÁTICAS DE LEITURA E ACERVOS EM DIVERSOS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO E CONVIVÊNCIA

38. De modo geral, você diria que gosta de ler ou que tem hábito de ler?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para **pergunta 41**)
99. Não sabe/Não respondeu

39. Indique por favor, o quanto gosta de ler cada um dos seguintes tipos de publicação.

Publicações	Não gosta	Gosta muito	Gosta mais ou menos	Gosta pouco	Nunca leu
42a. Revistas femininas (Cláudia, Nova, Ana Maria, TPM etc.)	1	2	3	4	5
42b. Revistas de fofocas e de novelas (Contigo, Caras, Quem, etc.)	1	2	3	4	5
42c. Revistas institucionais (de organizações não governamentais, de empresas etc.)	1	2	3	4	5
42. Revistas de culinária, costura ou artesanato	1	2	3	4	5
42f. Revistas segmentadas (voltadas para jovens, idosos, educadores etc.)					
42g. Revistas de música	1	2	3	4	5
42h. Revistas semanais de informação (veja, Isto é, Época etc.)	1	2	3	4	5
42i. Revistas especializadas ou técnicas (Pequenas empresas, grandes negócios, Globo rural, etc.)	1	2	3	4	5
42j. Revistas eróticas (Playboy, Sexy etc)	1	2	3	4	5
42l. Revistas religiosas	1	2	3	4	5
42m. Jornais diários	1	2	3	4	5
42n. Fanzines e jornais alternativos					
42o Livros de romances, policiais, ficção científica	1	2	3	4	5
42p. Romances publicados em revistas (Bianca, Júlia, Sabrina etc.)	1	2	3	4	5
42q. Livros de poesia	1	2	3	4	5
42r. Livros de autoajuda ou orientação pessoal	1	2	3	4	5
42s. Livros religiosos/Bíblia	1	2	3	4	5
42t. Livros escolares	1	2	3	4	5
42u. Livros técnicos, ensaios ou de teoria	1	2	3	4	5
42v. Histórias em quadrinhos	1	2	3	4	5
42x. Folhetos, encartes ou literatura de cordel	1	2	3	4	5

40. Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura?

1. Pai ou responsável do sexo masculino
2. Mãe ou responsável do sexo feminino
3. Algum outro parente
4. Algum professor
5. Algum amigo
6. Algum colega ou superior no trabalho
7. Padre/pastor ou líder religioso
8. Algum colega ou líder comunitário ou líder sindical
9. Ninguém
99. Não sabe/Não respondeu

41. Você costuma ir a alguma biblioteca pública ou comunitária ou a algum lugar que empresta livros para (assinale todas as alternativas necessárias):

1. Retirar livros

2. Ler e consultar livros
 3. Ler e consultar revistas e jornais
 4. Não costumo ir a esses locais
 99. Não sabe/Não respondeu
- 42. Você costuma ler jornal (impresso ou em formato eletrônico)?**
1. Sim.
 2. Não. (Neste caso, pule para **pergunta 46**)
 99. Não sabe/Não respondeu
- 43. Com qual frequência você costuma ler jornal?**
1. Todos os dias.
 2. Duas ou três vezes por semana.
 3. Uma vez por semana.
 4. No final de semana.
 5. Eventualmente/De vez em quando.
 99. Não sabe/Não respondeu.
- 44. Habitualmente, como você obtém o(s) jornal(is) que lê?**
1. Eu mesmo compro ou peço para comprar
 2. Tenho assinatura pessoal
 3. Outra pessoa de minha casa comprou ou pediu para comprar
 4. Outra pessoa de minha casa tem assinatura
 5. Tenho disponível no trabalho
 6. Tenho disponível na escola/faculdade
 7. Tenho disponível em lugar público, biblioteca ou salas de espera
 8. Tomo emprestado
 9. Ganho brinde/exemplar de cortesia
 99. Não sabe/Não respondeu
- 45. Qual ou quais destas partes do jornal você mais gosta de ler?**
1. A primeira página
 2. Noticiário local ou notícias do cotidiano da cidade
 3. Noticiário nacional
 4. Noticiário internacional
 5. Noticiário policial
 6. Política
 7. Economia e negócios
 8. Esportes
 9. Programação de TV, cinema, teatro, shows e exposições
 10. Humor, quadrinhos, passatempos, palavras-cruzadas
 11. Classificados
 12. Horóscopo
 13. Outras. Quais? _____
 99. Não sabe/Não respondeu
- 46. Quantos livros, aproximadamente, você leu no último ano?**
1. _____ livros ()
 2. Não leu nenhum. (Neste caso, pule para a **pergunta 49**)
 99. Não sabe/Não respondeu.
- 47. Desses livros que leu, você se lembra de algum título ou autor que o marcou?** _____ ()
1. Sim. Qual (is)? _____
 2. Não lembra.
 99. Não sabe/Não respondeu
- 48. Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê?**
1. Eu mesmo compro ou peço para comprar
 2. Tenho assinatura pessoal
 3. Outra pessoa de minha casa compra ou pede para comprar
 4. Outra pessoa de minha casa tem assinatura
 5. Disponível no trabalho
 6. Disponível na escola/faculdade
 7. Disponível em lugar público, biblioteca ou salas de espera
 8. Tomo emprestado
 9. Ganho brinde/exemplar de cortesia
 99. Não sabe/Não respondeu

49. Você costuma ler revista(s)?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para a **pergunta 56**)
99. Não sabe/Não respondeu

50. Com qual frequência você costuma ler revista(s)?

1. Todos os dias.
2. Duas ou três vezes por semana.
3. Uma vez por semana.
4. No final de semana.
5. Eventualmente/De vez em quando.
6. Não costuma ler revista.
99. Não sabe/Não respondeu.

51. Habitualmente, como você obtém a(s) revista(s) que lê?

1. Eu mesmo compro ou peço para comprar
2. Tenho assinatura em meu nome
3. Outra pessoa de minha casa compra ou pede para comprar
4. Outra pessoa de minha casa tem assinatura
5. Disponível no trabalho
6. Disponível na escola/faculdade
7. Disponível em lugar público/salas de espera
8. Empréstado, leu em casa de amigo ou parente
9. Brinde/exemplar de cortesia
99. Não sabe/Não respondeu

52. Qual ou quais destas revistas você costuma ler?

1. De informação semanal (Veja, Época, Isto É)
2. Fofocas e novelas (Caras, Contigo, Amiga)
3. Femininas (Cláudia, Nova, Marie Claire)
4. De culinária, corte e costura ou artesanato
5. Especializadas (saúde, informática, esportes)
6. Eróticas (Playboy, Sexy, Vip, etc)
7. De religião
8. Quadrinhos, gibi, humor
9. De música
10. Segmentadas, destinadas a públicos específicos como jovens, idosos, educadores etc.
11. Institucionais, geralmente distribuídas gratuitamente
12. Outras. Quais? _____
99. Não sabe/Não respondeu.

53. Em relação ao uso de computadores, você utiliza:

1. Todos os dias da semana.
2. Quase todos os dias da semana.
3. Um ou dois dias por semana.
4. De vez em quando.
5. Eventualmente. (Neste caso, pule para **pergunta 56**)
6. Utilizo smartphone invés de computador
99. Não sabe/Não respondeu

54. Em qual destes locais você costuma usar computador com mais frequência?

1. Em casa.
2. Na escola.
3. No trabalho.
4. Em centros comunitários
5. Em locais públicos (bibliotecas etc.)
6. Em locais privados (cyber café, agências de correio etc.)
7. Em casa de amigos ou parentes
8. Em outro local.
99. Não sabe/Não respondeu.

55. Com qual frequência você utiliza o computador ou smartphone para realizar cada uma das atividades abaixo?

Atividades:	Frequentemen te 1	Às vezes 2	Rarament e 3	Não sabe / não respondeu 99
-------------	-------------------------	---------------	--------------------	-----------------------------------

58a. Escrever relatórios e outros textos.	1	2	3	99
58b. Escrever trabalhos escolares.	1	2	3	99
58c. Organizar tarefas domésticas	1	2	3	99
58d. Digitar dados ou informações.	1	2	3	99
58e. Elaborar planilhas e montar bancos de dados.	1	2	3	99
58f. Montar bancos de dados	1	2	3	99
58g. Consultar e pesquisar.	1	2	3	99
58h. Montar páginas e fazer programas de computador.	1	2	3	99
58i. Fazer cursos à distância.	1	2	3	99
58j. Pagar contas e movimentar contas bancárias.	1	2	3	99
58l. Enviar e receber e-mails.	1	2	3	99
58m. Comprar pela Internet.	1	2	3	99
58n. Jogar ou desenhar.	1	2	3	99
58o. Navegar por diversos sites.	1	2	3	99
58p. Copiar músicas em CD ou arquivo eletrônico	1	2	3	99
58q. Entrar em redes sociais e sites/aplicativos de bate-papo e discussão.	1	2	3	99

D. PRÁTICAS DE LEITURA E ACERVO NO ÂMBITO DE FORMAÇÃO OU ESTUDO

56. Você costuma ler para estudar ou para aprender alguma coisa?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para **pergunta 59**)
99. Não sabe/Não respondeu

57. Qual destas atitudes você costuma tomar quando lê para estudar?

1. Escreve comentários nas margens do texto
2. Sublinha partes do texto
3. Anota as ideias mais importantes
4. Copia partes do texto
5. Faz resumos do que leu
6. Faz esquemas com as ideias principais do texto
7. Outras. Quais? _____ ()
8. Nenhuma destas
99. Não sabe/Não respondeu

58. Quais destes textos você costuma ler para estudar?

1. Livros didáticos
2. Ensaios, artigos ou livros teóricos
3. Livros de literatura
4. Jornais
5. Revistas
6. Dicionários ou manuais de gramática
7. Enciclopédias
8. Apostilas
9. Textos ou exercícios em folhas avulsas
10. Matérias, esquemas, textos ou exercícios no caderno
11. Folhetos, encartes
12. Informações em sites especializados
13. Outras. Quais? _____
14. Nenhuma destas
99. Não sabe/Não respondeu

59. Se estiver estudando (na escola, em cursos ou treinamentos), que atividades foram feitas na sua sala de aula?

Atividades:	Frequentemen te 1	Às vezes 2	Raramen te 3	Não sabe / não respondeu 99
620a. Explicação oral de conteúdos pelo professor	1	2	3	99
62b. Realização de trabalhos em grupos	1	2	3	99

62c. Cópia de textos de estudo	1	2	3	99
62d. Exercícios escritos	1	2	3	99
62e. Leitura de jornais, revistas ou livros	1	2	3	99
62f. Produção de textos ou redação	1	2	3	99
62g. Apresentação de vídeo ou filmes	1	2	3	99
62h. Debates e discussões em grupos	1	2	3	99
62i. Seminários	1	2	3	99
62j. Jogos ou dramatizações	1	2	3	99
62l. Provas	1	2	3	99
62m. Leitura em voz alta	1	2	3	99
62n. Leitura silenciosa e interpretação de textos	1	2	3	99

E. PRÁTICAS DE LEITURA E ACERVO NO ÂMBITO DO TRABALHO

As perguntas 60 a 71 devem ser respondidas somente por quem está trabalhando ou está desempregado, procurando emprego ou está aposentado.

60. Como parte da sua função atual ou anterior, o que você lê ou lia?

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Pedidos e comandas
5. Relatórios
6. Catálogos
7. Contas e orçamentos
8. Guias de rua
9. Folhetos de propaganda, folders e ofertas
10. Listas telefônicas
11. Jornais comerciais, institucionais, fanzines e boletins informativos
12. Revistas variadas (de informação semanal, segmentadas etc.)
13. Formulários
14. Livros técnicos ou especializados
15. Manuais e instruções
16. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
17. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenhos técnicos
18. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
19. Apostilas
20. Livros didáticos e informativos
21. Livros de literatura (infantil, poesia, romance, aventura, policial, etc.)
20. Outros. Quais? _____
21. Não lê/ou lia nenhum
99. Não sabe/Não respondeu

61. Como parte da sua função atual ou anterior, o que você escreve ou escrevia?

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Pedidos e comandas
5. Relatórios
6. Contas e orçamentos
7. Folhetos de propaganda, encartes e folders
8. Jornais institucionais, fanzines e boletins informativos
9. Revistas
10. Formulários
11. Manuais e instruções
12. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
13. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenhos técnicos
14. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
15. Apostilas
16. Outros. Quais? _____
17. Não escreve/ou não escrevia
99. Não sabe/Não respondeu

62. Quais equipamentos você utiliza ou utilizava em seu último trabalho?

1. Calculadora
2. Máquina registradora
3. Computador
4. Fax
5. Terminal de leitura óptica
6. Fotocopiadora/xerox
7. Filmadora, câmera fotográfica
8. Metros, fitas métricas e réguas
9. Medidor ou balança
10. TV, vídeo e DVD
11. Projetor multimídia (Datashow)
12. Aparelho de som
13. Smartphone
14. Outros. Quais? _____
15. Não utiliza/Não utilizava nenhum

63. Quais destas tarefas você realiza no seu trabalho atual ou realizava no último?

1. Acompanhamento do trabalho de outras pessoas
2. Trabalho em equipe.
3. Atendimento ao público
4. Participação em reuniões para planejar ou avaliar o trabalho
5. Participação em treinamentos e cursos
6. Participação em congressos ou feiras
7. Pesquisa, estudo e busca de informações
8. Profere palestras, cursos, oficinas ou aulas
9. Participação em eventos culturais
10. Reuniões com empresas, instituições, associações afins
11. Vendas
12. Auxilia serviços de rotina de limpeza, manutenção e conservação de espaços interiores e exteriores
13. Outras. Quais? _____
14. Não faz/Não fazia
99. Não sabe/Não respondeu

64. Há quanto tempo você fez um curso? (sem contar ensino formal e treinamento na empresa)

1. Nunca fez
2. Está fazendo
3. Nos últimos seis meses
4. Há mais de seis meses
99. Não sabe/Não respondeu

65. Com qual objetivo você fez este curso?

1. Conseguir um trabalho/um trabalho melhor
2. Melhorar no próprio trabalho
3. Para desenvolvimento pessoal
4. Outro. Qual? _____
99. Não sabe/Não respondeu

66. Quais destas tarefas você faz ou fez?

1. Procura empregos por meio de anúncios ou classificados
2. Participa de entrevistas ou processo seletivo
3. Preenche fichas de emprego
4. Prepara currículo para se candidatar a um trabalho
5. Participa de concursos ou testes
6. Participa de cursos preparatórios para concursos ou testes
99. Não sabe/Não respondeu

67. Na sua opinião, a forma como você lê, ajuda ou atrapalha suas oportunidades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

68. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha suas oportunidades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

69. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha suas oportunidades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

70. Na sua opinião o seu trabalho interfere/prejudica o seu estudo/formação?

1. Sim, interfere
2. Não interfere
3. Interfere um pouco
4. Interfere moderadamente
5. Interfere totalmente
99. Não sabe/Não respondeu

71. Quando você precisa planejar atividades que vai realizar durante o dia e a semana, de maneira geral?

1. Memoriza
2. Toma notas em folhas soltas
3. Usa agenda
4. Marca em folhinhas ou calendários
5. Anota em programas de computador
6. Anota no smartphone
7. Usa outros meios. Quais? _____
99. Não sabe/Não respondeu

F. PRÁTICAS DE LEITURA E ACERVO NO ÂMBITO DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

As perguntas 72 a 79 devem ser respondidas somente por quem atua ou participa de grupos comunitários, associações, ONG.

72. Qual atividade você exerce nessa organização?

1. Acompanha o trabalho de outras pessoas
2. Trabalha em equipe.
3. Atende ao público
4. Participa de reuniões, planejamentos, avaliações
5. Elabora projetos e capta recursos
6. Participa de congressos ou feiras
7. Pesquisa, estudo e busca de informações
8. Profere palestras, cursos, oficinas ou aulas
9. Planeja e participa de eventos culturais
10. Participa de reuniões com empresas, instituições, associações afins
11. Realiza atividades educacionais ou culturais com diversos grupos etários (jovens, adultos, crianças, idosos etc.)
11. Outras. Quais? _____
99. Não sabe/Não respondeu

73. Com qual frequência você costuma ir ao centro comunitário ou entidade?

1. Todos os dias da semana
2. Quase todos os dias da semana
3. Um ou dois dias por semana
4. Eventualmente/de vez em quando.
99. Não sabe/Não respondeu

74. Quais desses materiais você costuma ler nesse lugar?

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Projetos e relatórios

5. Catálogos
6. Contas e orçamentos
7. Folhetos de propaganda, folders e ofertas
8. Listas telefônicas
9. Jornais comerciais, institucionais, fanzines e boletins informativos
10. Revistas variadas (de informação semanal, segmentadas etc.)
11. Formulários
12. Livros técnicos ou especializados
13. Manuais e instruções
14. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
15. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
16. Apostilas
17. Livros didáticos e informativos
18. Livros de literatura (infantil, poesia, romance, aventura, policial, etc.)
19. Letras de música e canções
20. Outras. Quais? _____ ()
21. Não lê/ou lia nenhum
99. Não sabe/Não respondeu

75. Onde são realizadas as atividades desse lugar? _____ ()

- 76. No local onde se realizam as atividades comunitárias tem materiais como:**
1. Cartas
 2. Folhetos
 3. Cartazes e murais
 4. Apostilas e livretos
 5. Livros diversos
 6. Jornais
 7. Revistas
 8. Calendários
 10. Manuais, guias e catálogos
 12. Livros com canções
 13. Outros. Quais? _____ ()
 99. Não sabe/Não respondeu

- 77. Na sua opinião, a forma como você lê, ajuda ou atrapalha nas atividades comunitárias?**
1. Ajuda muito
 2. Ajuda um pouco
 3. Nem ajuda nem atrapalha
 4. Atrapalha um pouco
 5. Atrapalha muito
 99. Não sabe/Não respondeu

- 78. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha nas atividades comunitárias?**
1. Ajuda muito
 2. Ajuda um pouco
 3. Nem ajuda nem atrapalha
 4. Atrapalha um pouco
 5. Atrapalha muito
 99. Não sabe/Não respondeu

- 79. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades comunitárias?**
1. Ajuda muito
 2. Ajuda um pouco
 3. Nem ajuda nem atrapalha
 4. Atrapalha um pouco
 5. Atrapalha muito
 99. Não sabe/Não respondeu

G. Práticas de leitura e acervos no âmbito da Religião

As perguntas 80 a 85 devem ser respondidas somente por quem pratica alguma religião.

- 80. Com qual frequência você costuma ir a cultos, missas ou reuniões desta religião?**
1. Duas vezes por semana
 2. Uma vez por semana

3. Três vezes por semana
4. Duas vezes por mês
5. Uma vez por mês
6. Eventualmente/de vez em quando.
99. Não sabe/Não respondeu

81. Ainda falando de religião, o que você faz?

1. Seguir folheto ou livro na missa ou culto
2. Ler em voz alta durante a missa ou culto
3. Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos
4. Ler apostilas ou folhetos para estudo sobre sua religião
5. Escrever algo para alguma atividade da sua religião
6. Dar palestras, testemunhos na comunidade religiosa
7. Dar aulas e oferecer cursos de religião
8. Participar de grupos de estudo, de leitura de textos religiosos ou de discussão sobre temas religiosos
9. Participar de jornadas religiosas
10. Participar de congressos
11. Cantar seguindo hinários ou folhetos
12. Outras. Quais? _____
99. Não sabe/Não respondeu

82. No local onde se realizam as atividades religiosas tem materiais como:

1. Cartas
2. Folhetos
3. Cartazes e murais
4. Apostilas e livretos
5. Livros sagrados e religiosos
6. Livros para ensino da religião
7. Livros infantis e infanto-juvenis que narram histórias religiosas
8. Jornais
9. Revistas
10. Calendários
11. Instruções e receitas
12. Hinário ou livros com canções
13. Outros. Quais? _____
99. Não sabe/Não respondeu

83. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha nas atividades religiosas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

84. Na sua opinião, a forma como você lê, ajuda ou atrapalha nas atividades religiosas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

85. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades religiosas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu.