

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E
PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO – PROLEITURA

WALLACE MARTINS DOS SANTOS

SER ~~OU~~ E NÃO SER: OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO COMO
ESPAÇOS DE COMPARTILHAMENTO, RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE
IDENTIDADES MULTICULTURAIS EM TURMAS DE EJA

Osasco
2024

WALLACE MARTINS DOS SANTOS

**SER ~~OU~~ E NÃO SER: OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO COMO
ESPAÇOS DE COMPARTILHAMENTO, RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE
IDENTIDADES MULTICULTURAIS EM TURMAS DA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso
de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e
Práticas do Ensino de Leitura e Produção de Texto –
PROLEITURA.

Orientadora: Prof^a Aline Magalhães Pinto.

Osasco
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 09 de agosto de 2024, às 10:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *SER OU E NÃO SER: OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO COMO ESPAÇOS DE COMPARTILHAMENTO, RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE IDENTIDADES MULTICULTURAIS EM TURMAS DE EJA*, apresentado por WALLACE MARTINS DOS SANTOS, número de registro 2023659676, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Aline Magalhães Pinto - Orientadora, Profa. Lúcia Ricotta Vilela Pinto (UNIRIO), Prof. Pedro Henrique Trindade Kalil Auad (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 09 de agosto de 2024.

Profa. Aline Magalhães Pinto (Doutora)

Profa. Lúcia Ricotta Vilela Pinto (Doutora)

Prof. Pedro Henrique Trindade Kalil Auad (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Ricotta Vilela Pinto, Usuário Externo**, em 09/08/2024, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Henrique Trindade Kalil Auad, Professor Magistério Superior-Substituto**, em 12/08/2024, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Magalhaes Pinto, Professora do Magistério Superior**, em 14/08/2024, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3379085** e o código CRC **7A1B5CF1**.

“Você já criou uma cena”, você disse, pintando uma casa de Thomas Kinkade, “e depois se colocou lá dentro? Você já se olhou por trás, se afastando e se afundando naquela paisagem, cada vez mais longe de você?”

Como eu podia te contar que o que você estava descrevendo era escrever? Como eu podia te contar que nós, afinal, estamos tão perto, as sombras de nossas mãos, em duas páginas diferentes, se fundindo?

Sobre a terra somos belos por um instante

Ocean Vuong

AGRADECIMENTOS

Aos professores, tantos e tão inspiradores, que sempre tive a sorte de encontrar ao longo do caminho.

A todos os profissionais que trabalham com afinco para que iniciativas como o PROLEITURA se mantenham de pé no Brasil, apesar de tantos obstáculos. A UFMG, além da qualidade de ensino, se mostrou sempre atenciosa e acolhedora durante todo o percurso.

À professora Aline Magalhães, pela orientação calma, tranquilizadora, e sempre repleta de sugestões extremamente necessárias e que me mantiveram no caminho.

Aos meus alunos, que me desafiam diariamente a ser um docente mais humano e investigador, me mantendo encantado pela sala de aula e seu universo de possibilidades.

À minha mãe, que, sentada diante de sua antiga máquina de costura, passada de geração para geração, me ensinou sem perceber que escrita não se faz só com palavras.

RESUMO

O objetivo do trabalho é apresentar e discutir a possibilidade de leitura e a produção de texto no quadro da Educação de jovens e adultos (EJA) a partir de uma abordagem inclusiva em relação ao multiculturalismo, elemento cada vez mais presente na sociedade brasileira, e que se manifesta a todo momento nas salas de aula. Por meio de considerações acerca do atual contexto dos alunos que recorrem ao EJA, a importância da relação entre educador e educando e do levantamento de questões no que tange às identidades multiculturais e como tem se dado suas representações nos espaços escolares, busca-se oferecer suporte teórico aos docentes que pretendem incluir tais temas em suas práticas pedagógicas. Além de exposições teóricas obtidas a partir de estudos produzidos por autores de grande relevância, tanto do campo da alfabetização e letramento quanto do campo dos estudos culturais, há também sugestões de aulas práticas que compõem uma oficina de leitura e produção de texto com grande foco na multimodalidade e nos multiletramentos.

Palavras-chave: multiculturalismo, multimodalidade, educação de jovens e adultos, multiletramentos.

ABSTRACT

The objective of the work is to present and discuss the possibility of reading and text production within the framework of Youth and Adult Education (EJA, in Brazil) from an inclusive approach in relation to multiculturalism, an element increasingly present in Brazilian society, and which manifests itself all the time in classrooms. Through considerations about the current context of students who use EJA, the importance of the relationship between educator and student and the raising of questions regarding multicultural identities and how their representations have been given in school spaces, we seek to offer support theory to teachers who intend to include such themes in their pedagogical practices. In addition to theoretical expositions obtained from studies produced by highly relevant authors, both in the field of literacy and literacy and in the field of cultural studies, there are also suggestions for practical classes that make up a reading and text production workshop with a strong focus on multimodality and multiliteracies.

Keywords: multiculturalism, multimodality, youth and adult education, multiliteracies.

ÍNDICE

Introdução.....	9
Primeira parte: considerações teóricas.....	11
1. Leitura e escrita para alunos de EJA: breves considerações acerca da relação entre professor e aluno.....	12
2. Multiculturalismo na escola: professor e aluno como aliados políticos necessários...17	
Segunda parte: proposta de oficina de leitura e produção de texto.....	22
1. Três elementos basilares para a formulação das aulas propostas.....	23
2. Esclarecimentos acerca da proposta de oficina de leitura e produção de texto.....	26
Aula I.....	31
Aula II.....	34
Aula III.....	37
Aula IV.....	40
Aula V.....	43
Considerações finais.....	46
Referências bibliográficas.....	48
Apêndices.....	49

INTRODUÇÃO

Não é novo o fato de que o trabalho docente no Brasil enfrenta obstáculos constantes vindos de diferentes esferas. Muitas vezes desamparado pelo sistema educacional, desvalorizado enquanto profissional – em especial na rede pública – e julgado pela sociedade, que deposita sobre ele o peso da má qualidade do ensino no país. Assim se encontra o professor brasileiro. E é esse mesmo professor quem, diariamente, entra em sala para lidar com grupos de alunos cada vez mais diversos, complexos e igualmente prejudicados pela forma com a qual a sociedade brasileira vem lidando com a questão da educação.

Em tempos de debates acalorados em torno de temas como identidade, subjetividade, diversidade cultural, liberdade de expressão e de crença, dentre muitos outros, a escola se estabelece como arena na qual disputas ideológicas são constantemente travadas. Visões conservadoras e progressistas se chocam e, mais do que nunca, não há opção de assumir uma posição de neutralidade. Para deixar claro esse ponto, trago palavras de Paulo Freire:

A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação *vira* política não pode esconder a forma depreciativa como entende política. (...)
Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens *vira* puro objeto de espoliação e de descaso? (Freire, 2021, p. 108 - 109)

Ciente, portanto, do atravessamento de questões políticas no ambiente escolar, intenciono com este trabalho oferecer possibilidades de, através de atividades de leitura e produção de texto, estabelecer diálogos acerca do multiculturalismo na sociedade brasileira – e, evidentemente, nas salas de aula de todo o país – dando voz aos próprios indivíduos multiculturais que estão lutando para terem suas identidades reconhecidas.

Dentre os diferentes grupos possíveis, escolheu-se focar na EJA (Educação de jovens e adultos) por se tratar de uma área frequentemente negligenciada, mas que tem um enorme potencial para o trabalho com questões de multiculturalismo, dada a diversidade de suas turmas, manifestada em vários aspectos. Trata-se também de turmas para as quais a leitura e a escrita assumem um papel ainda mais político. As salas de aula da EJA recebem alunos que estão em busca de um domínio da língua escrita por motivos variados ou que, não raro, buscam a escola por razões que extrapolam o simples desejo de conclusão dos estudos formais.

O trabalho se divide em duas partes principais: a primeira, a partir de uma pesquisa qualitativa que reúne visões tanto de autores que trataram do ensino da leitura e da escrita, como Paulo Freire e Bartolomeu Campos de Queirós, quanto de autores que se debruçaram sobre os estudos culturais, como Charles Taylor, Stuart Hall e Edward Said, traz considerações teóricas a respeito da relação entre professor e aluno no contexto específico das turmas da EJA e da sala de aula multicultural. A segunda parte apresenta uma proposta de oficina de leitura e produção de texto com uma abordagem multimodal, composta por cinco aulas, pretendendo trabalhar os multiletramentos com os alunos, e que dá grande destaque às identidades multiculturais, desde os autores escolhidos para as leituras até as atividades de produção textual e as rodas de conversa de cada aula.

PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1. LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS DE EJA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O artigo 37 da [Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996](#), a respeito da educação de jovens e adultos, nos diz que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Seguido do artigo 38:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1o Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2o Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Dois breves artigos que claramente não dão conta da complexidade que envolve a questão. No entanto, este trabalho não tem como objetivo analisar de forma esmiuçada a legislação em voga. O que se pretende ressaltar é o fato de que, desde o Brasil colônia, iniciativas de alfabetização de adultos têm revelado interesses políticos, de dominação e de aculturação. Padres jesuítas, os primeiros que se propuseram a alfabetizar índios adultos, o fizeram com a finalidade de convertê-los ao cristianismo, consolidar a cultura portuguesa e, posteriormente, produzir mão de obra melhor preparada. O mesmo se deu com muitos dos escravizados sequestrados de países africanos. Sob esta ótica, a educação servia como instrumento de expansão e manutenção do poder branco europeu sobre os povos subjugados, como destacam Keller e Becker:

(...) o acesso à escolarização foi ofertado aos índios e escravizados jovens e adultos com três objetivos claros por parte da coroa portuguesa: catequização, subjugação à cultura portuguesa e formação de mão de obra conforme as necessidades da economia do período colonial. (Keller e Becker, 2020)

Ao longo da história nacional, essa visão da educação como meio de capacitação de mão de obra perdurou e movimentos que buscavam quebrar esse paradigma foram atacados constantemente.

No período republicano, a sociedade brasileira viveu momentos de efervescência política e de organização das classes populares na busca de seus direitos face ao desenvolvimento industrial. Na verdade, as políticas de governo visavam a ampliar as ofertas educacionais com interesse na formação mais eficiente dos operários. Já o movimento operário buscava uma educação voltada para a emancipação, para ambos os sexos, e laica, ideais que foram concretizados com a criação das escolas modernas [...] As referidas escolas adotaram a pedagogia racional libertária, com a finalidade de enfrentar o processo de dominação reproduzido pelas formas tradicionais de educação em favor da emancipação da pessoa, no entanto, à medida que foi percebido que a ideologia anarquista era predominante, estas passaram a ser perseguidas e fechadas. (Keller e Becker, 2020)

Ainda hoje convivemos com influências etnocêntricas e elitistas na sociedade brasileira quando se trata de alfabetização e letramento de adultos. Uma ideia de aprendizado funcional e limitado, reduzindo o domínio da língua escrita e falada a algo de valor meramente profissional, ou seja, a velha ideia de educação como capacitação básica para a classe operária, ou ainda como simples resolução para um problema estatístico de analfabetismo. A leitura e a escrita, que deveriam estar ligadas, em essência, a um processo de subjetivação, tornam-se, assim, processos mecânicos e superficiais, desconectados de seu potencial emancipatório. Os seres humanos por trás das estatísticas são, por vezes, negligenciados e impossibilitados de se apoderar da língua para, através dela, afirmarem discursivamente suas identidades.

O que se encontra nas salas de aula da EJA (educação de jovens e adultos) são, não raro, indivíduos marcados pela exclusão, carregando uma culpa que não lhes pertence, como bem observado por Freire:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (Freire, 2021, p. 80)

Freire é um nome praticamente inescapável quando se pensa em alfabetização de adultos e em uma educação emancipatória no Brasil. Mesmo quando exilado, sua influência se manteve extremamente forte, como é ainda hoje. A visão freiriana apresenta aos educadores uma abordagem humanizada em relação a esses alunos que, por variados motivos

– a maioria ligada às questões de classe social – retornam à escola, ou mesmo chegam a ela pela primeira vez, em busca de um direito que lhes foi negado. Como receber tais alunos que, com frequência, chegam acanhados, inseguros, precisando ser convencidos de que a sala de aula é um espaço que lhes pertence? Dados do Censo Escolar 2023, divulgados pelo [MEC](#), apontam para uma diminuição contínua e preocupante no número de matriculados na EJA (2,5 milhões) – uma queda de mais de duzentos mil alunos em comparação ao [ano anterior](#). A conduta dos professores é crucial para combater essa situação e garantir a permanência dos estudantes. Freire chama atenção para isso:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo. (Freire, 2021, p. 43)

Outro autor que destacou o impacto que a figura docente pode exercer sobre os educandos, foi o escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, ao referir-se a sua primeira professora:

Eu ainda não lia ou escrevia de “carreirinha”. Mas seu olhar foi meu primeiro livro! Ela me acariciava com seus olhos e derramava sobre mim uma luz mansa de luar, capaz de alvejar meu desejo obscuro de aprender. Seus olhos me permitiam a liberdade. Sua presença inteira me trazia uma paz azul e uma certeza de que o futuro era possível. (Queirós, 2019, p. 35)

Evidente é o fato de que não é apenas na infância que a figura do professor exerce tamanha influência. O adulto, ao retornar à sala de aula, tende a enxergar o educador como detentor de algo valoroso: o domínio da língua. O educador, por sua vez, deve estar ciente disso, em primeiro lugar, para então desmistificar tal visão e tornar-se um mediador entre os estudantes e a produção de conhecimento. Fazem-se convenientes palavras de Queirós, novamente:

Há pessoas que nos olham e nos sentimos acariciados, livres, espontâneos. Outras, ao contrário, nos afastam, empurram e amedrontam. É nessa relação primeira, essa relação do olhar, que se estabelece o processo da arte na educação. Há aquele que me olha e me permite ser livre, mas há aquele que me olha e me castra, me corta e não me deixa ser. Há que se alfabetizar não somente escrevendo, juntando e separando letras. Há uma *alfabetização para a escrita*, uma *alfabetização do tato, do olhar*, ler e escrever tornam-se a coisa mais simples do mundo.

Ensinar a ler e escrever é apoderar-se deste encanto que a palavra traz, desta dimensão fascinante da palavra. Esta linguagem que cura a pessoa. (Queirós, 2019, p. 108)

Uma linguagem que cura a pessoa. Construir essa linguagem em indivíduos vítimas de injustiças sociais e de falhas no sistema de ensino mas que, ainda assim, encontram seu caminho de volta às palavras. Este é, sem dúvidas, o grande desafio dos professores de EJA. Acolher esses alunos de uma forma que não apenas ofereça novos conhecimentos, mas que também reconheça e valide o conhecimento que esses sujeitos já têm. Terem sido privados do acesso a uma educação formal de qualidade não anula o fato de que estão todos inseridos em uma sociedade, partilhando culturas e se comunicando incessantemente. Esses adultos, tantas vezes marcados por uma baixíssima autoestima intelectual, construíram seus próprios meios de se relacionar com o mundo ao seu redor, desenvolvem letramentos necessários para sua sobrevivência e isso não deve ser ignorado pela escola numa tentativa de padronizar conhecimentos ou mesmo a ideia de leitura e escrita. Em vez disso, convidar os estudantes a trazerem toda essa bagagem para as aulas, estimulando um movimento de empoderamento e apoderamento do espaço escolar e da língua em si, uma vez que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 2021, p. 62)

Que conhecimentos são esses? A curiosidade por parte do docente é de extrema importância. Mostrar-se interessado, aberto, disposto a se adaptar aos contextos que coexistem em sala de aula. A trajetória de cada aluno oferece ferramentas de grande utilidade para construir pontes para o aprendizado; é essencial manter-se atento. Estar na sala como um ser humano em constante formação, que reconhece outros seres humanos que estão também se formando dia após dia. É uma relação de troca que demanda certa vulnerabilidade. É neste cenário que a alfabetização se concretiza como processo natural. Quando o indivíduo percebe que tem algo a dizer, que esse algo é digno de ser dito e que será ouvido, emerge o desejo de falar – no sentido mais amplo do termo. A visão de leitura e escrita como atos mecânicos com fins em si mesmos é rasa e afasta o aluno da possibilidade de emancipação. Em vez disso, abordar o ler e o escrever como possibilidades de expandir o mundo ao inserir-se nele discursivamente. Relembrando a infância, Queirós menciona amigos de sua família que ilustram bem a diferença entre as possíveis leituras e escritas:

Senhor Moacir, como eu, desconhecia o alfabeto. Ele não precisou das letras para virar presente do indicativo. Seu tempo era de trabalho, de amor, de

amizade, de paciência. Em sua mão cheia de calo estavam escritos obstáculo e vitória. Quero ser como o senhor Moacir, eu pensava, enquanto o medo de não decorar o alfabeto me rondava. (...)

Minha mãe dizia que dona Regina era letrada e passou a vida entre livros e escolas. (...) Não falava nada de seu, mas só pedaços de livros lidos e decorados. Tudo na ponta da língua. Palavras que ninguém sabia e histórias que não modificavam a cidade nem eram pontes. (...) Diferente do senhor Moacir, as palavras de dona Regina não aumentavam o mundo. Repetiam o mundo. (Queirós, 2019, p. 31)

Ensinar as palavras, ensinar os textos, ensinar a produção textual sem, no entanto, tirar o valor que a experiência de vida dos alunos pode agregar. Mostrar, ou mais do que isso, *provar* aos estudantes que os livros didáticos, as apostilas e a fala do professor não são as únicas fontes válidas de aprendizado. Antes de se matricularem como alunos da EJA, esses cidadãos são alunos – e, em muitos casos, professores – da vida. Muitos deles sabem bem como lidar com situações comunicacionais complexas, produzindo discursos bem elaborados, embora desvalorizados socialmente.

Convém aqui ressaltar a existência de muitos obstáculos que vão além da sala de aula e do alcance do educador. Questões sociopolíticas que atravessam o ambiente escolar e dificultam o trabalho docente: sobrecarga, desvalorização dos profissionais da educação, má infraestrutura, falta de investimento mínimo para um bom funcionamento, dentre outros problemas de igual gravidade. Um dos objetivos que motivou a escrita do presente trabalho é o de oferecer possibilidades de, embora com tantas dificuldades, realizar atividades que estimulem a produção escrita de alunos da EJA a partir de uma abordagem multimodal que reconheça a multiculturalidade que compõe essas turmas. Tratam-se de jovens, adultos e idosos das mais variadas origens, com diferentes visões de mundo, praticantes de diferentes tradições, levados de volta à escola por diferentes motivos. Um único indivíduo pode trazer consigo o entrecruzamento de culturas distintas e isso deve ser visto como algo enriquecedor para as aulas. Por mais heterogênea que possa ser uma turma da EJA, há algo em comum que une a todos que dela fazem parte. Aí se encontra a possibilidade de construção de um senso de coletividade que aceite e valide as identidades multiculturais que ocupam esse espaço e que são, com frequência, invisibilizadas. A partir daqui, portanto, cabe tratar de algumas questões ligadas ao multiculturalismo presente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas.

2. MULTICULTURALISMO NA ESCOLA: PROFESSOR E ALUNO COMO ALIADOS POLÍTICOS NECESSÁRIOS

A complexidade contida em uma sala de aula, que reflete a complexidade social dentro da qual está inserida, é, não raramente, subestimada ou mesmo negligenciada em prol de uma visão de ensino generalizante, padronizada e mecanizada. Não se deve, no entanto, acusar os educadores pelo estado no qual o sistema brasileiro de ensino se encontra. Sempre na “linha de frente”, a figura do professor é cobrada socialmente, responsabilizada por desempenhos insatisfatórios obtidos pelos estudantes. Enquanto isso, ignora-se o fato de que – principalmente no caso das escolas públicas – as aulas são atravessadas por questões que escapam completamente da possibilidade de ação dos professores. A falha de uma sociedade como um todo recai justamente sobre os ombros daqueles que lutam para que o sistema de ensino não colapse de vez.

A educação no Brasil não vai mal exclusivamente por culpa dos professores, muito menos por culpa dos alunos. Se o docente está desmotivado e o estudante, desinteressado, isso é um reflexo de algo muito maior que nos acomete enquanto nação. Contudo, em vez de buscar e agir contra as raízes desses problemas, mantém-se uma espécie de jogo de aparências. Como se professor e aluno estivessem na escola a fim de cumprir uma obrigação sem propósito. Cria-se assim o mito do educador que “finge ensinar” e do educando que “finge estudar” – quando, na realidade, é o Estado quem finge trabalhar por uma educação de qualidade enquanto segue sucateando escolas e precarizando as condições de trabalho dos profissionais.

Essa breve contextualização se faz necessária, uma vez que as relações humanas se estabelecem a partir dos lugares nos quais cada indivíduo se situa e das influências que tais lugares exercem. O encontro entre sujeitos é, inevitavelmente, um encontro de experiências, de concepções de mundo, marcadas por restrições e, não raro, opressões. O que intenciono com isso dizer é que o encontro entre o professor e os alunos de uma turma da EJA, por exemplo, acontece em um lugar (físico e sociopolítico) já atravessado por tensões, traumas, limitações e visões estereotipadas. Para que, desse encontro, emergjam transformações positivas nas vidas dos envolvidos, é necessário que se reconheça a política manifestada em uma sala de aula: estar presente na escola, seja como professor ou como aluno, é um ato político. E para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, trata-se de um ato de resistência

ainda mais desafiador. Se professores e alunos estão em constante resistência, que resistam juntos.

É neste cenário que o reconhecimento e a validação das identidades multiculturais constituem uma ferramenta de potencialização dos diálogos e, por consequência, das possibilidades de aprendizado. Para o uso do termo “multiculturalismo”, tomo como base a definição oferecida por Boaventura de Sousa Santos:

A expressão *multiculturalismo* designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades “modernas”. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global. (Santos, 2003, p. 26)

Ainda apoiado nos ditos do mesmo autor, o que se defende aqui é a ideia de um multiculturalismo emancipatório, ou seja, baseado “no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (Sousa Santos, 2003, p. 33). Mas para que isso seja possível, é imprescindível que haja um reconhecimento das diversas identidades que se formam a partir deste contexto multicultural, como enfatiza Charles Taylor:

The demand for recognition in these latter cases is given urgency by the supposed links between recognition and identity, where this latter term designates something like a person’s understanding of who they are, of their fundamental defining characteristics as a human being. The thesis is that our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the *miser*recognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted, and reduced mode of being.¹ (Taylor, 1994, p. 25)

A ausência de reconhecimento, ou ainda, como pontua Taylor, um “falso reconhecimento” contribui para que grupos de sujeitos passem a enxergar uma imagem distorcida e inferiorizada de si mesmos. Se tratando de um país de proporções continentais

¹ Em tradução livre: “A exigência de reconhecimento nestes últimos casos é dada urgência pelas supostas ligações entre reconhecimento e identidade, onde este último termo designa algo como a compreensão de uma pessoa sobre quem ela é, ou sobre as suas características definidoras fundamentais como ser humano. A tese é que a nossa identidade é parcialmente moldada pelo reconhecimento ou pela sua ausência, muitas vezes pelo falso reconhecimento dos outros, e assim uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer danos reais, distorções reais, se as pessoas ou a sociedade à sua volta espelharem para eles uma imagem restritiva, humilhante ou desprezível de si mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém em um modo de ser falso, distorcido e reduzido”.

como o Brasil, habitado por povos de diversas origens e bagagens culturais, é fundamental que se pense na forma como tais culturas estão sendo representadas no ambiente escolar e como membros dessas variadas culturas estão sendo recebidos nesse ambiente. Ainda que se concorde com a afirmação de Roque de Barros Laraia (1986, p. 63) de que “uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”, é conveniente mencionar alguns conceitos que guiaram a escrita deste trabalho.

De início, uma busca rápida em um dicionário de língua portuguesa nos oferece a seguinte definição para cultura: “conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social” ([Michaelis on-line](#)). No entanto, é evidente que podemos ir muito além disso, em busca de pontos mais específicos. Segundo Edward Said (2011, p. 10) cultura pode se referir a “todas aquelas práticas, como as artes de descrição, comunicação e representação, que têm relativa autonomia perante os campos econômico, social e político, e que amiúde existem sob formas estéticas, sendo o prazer um de seus principais objetivos”.

Para tratar do tema proposto aqui – das identidades culturais e seu reconhecimento – é de grande relevância trazer também a noção de “cultura nacional” apresentada por Stuart Hall:

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (Hall, 2006, p. 50 - 51)

Como uma ideia de cultura nacional poderia ser aplicada a um país diversificado como o Brasil? O que se quer dizer quando se diz “cultura brasileira”? Quais imagens, quais representações, quais *identidades* essa expressão alcança, reconhece e valida? O que vem sendo apresentado nas escolas como elementos da “cultura brasileira”? Ainda de acordo com Hall (2006, p. 59), “a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural”. Quais culturas foram – e são – violentamente silenciadas em favor de uma cultura “verdadeira” ou “oficial” no Brasil? Sobre isso, Vera Maria Candau afirma:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua

alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. (Candau, 2008, p. 17)

Uma turma de alunos da EJA pode ser um lugar onde todos esses questionamentos tomam forma, rosto e voz. De que forma a falta de reconhecimento contribuiu para a privação desses indivíduos de uma educação formal de qualidade na idade adequada? Privar o sujeito do direito à educação também é uma forma – violenta – de negar sua identidade. Escutar os alunos é tarefa indispensável. Conceder-lhes um lugar seguro para que expressem suas formas de ser no mundo. São esses cidadãos, que crescem e transitam entre culturas, que devem ser ouvidos.

Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Sua penetração na universidade se deu num segundo momento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua presença é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais. Por outro lado, as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as. (Candau, 2008, p. 18 - 19)

O que nos interessa hoje, enquanto educadores, não é adentrar a sala de aula com definições prontas, visões altamente teorizadas, com uma expectativa descabida de *ensinar* a indivíduos multiculturais o que ser multicultural significa! Ou, ainda pior, tentar impôr aos educandos uma visão de cultura nacional supostamente unificada, mas que é, na verdade, brutalmente excludente. O multiculturalismo está presente e em pleno movimento nas escolas. Muito mais produtivo é articular espaços de diálogo, enriquecer as aulas com tudo o que os próprios alunos podem oferecer. Mas como esses estudantes podem falar, se não encontram na escola validação para suas vozes? Não pode haver lugar para uma postura autoritária e silenciadora por parte de quem se propõe a educar, como nos ensina Freire:

É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso

mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala. (Freire, 2021, p. 114 - 115)

É preciso repensar a prática docente a fim de impedir que tantas vozes continuem sendo silenciadas, não apenas na escola, mas na sociedade de modo geral. É indispensável que os professores criem momentos de diálogo em suas aulas. Desses diálogos, identidades resultantes do entrecruzamento de diferentes culturas podem ocupar seu lugar na escola de forma a se sentirem pertencentes a ela. A presença do outro e a interação com ele, numa troca constante, é o que ajuda cada indivíduo a definir a si mesmo, como defendido por Taylor:

This crucial feature of human life is its fundamentally *dialogical* character. We become full human agents, capable of understanding ourselves, and hence of defining our identity, through our acquisition of rich human languages of expression. (...) But we learn these modes of expression through exchanges with others. People do not acquire the languages needed for self-definition on their own. (...) The genesis of human mind is in this sense not monological, not something each person accomplishes on his or her own, but dialogical.² (Taylor, 1994, p. 32)

O ambiente escolar é um dos cenários mais favoráveis que possuímos enquanto sociedade para promover encontros entre identidades distintas. O que está sendo produzido a partir desses encontros? Que posição têm a escola assumido diante da diversidade que ocupa as salas de aula? Está perpetuando a ideia de que o “outro” representa sempre um dos extremos: inferioridade ou ameaça? Ou, em vez disso, está tratando a coexistência de identidades culturalmente distintas como uma oportunidade de enriquecer as trocas e os momentos de aprendizado? Como todos esses fatores podem se refletir na realidade social além dos muros da escola?

Como mencionado anteriormente, professor e aluno se encontram em um ambiente que limita, restringe e, com frequência, oprime a ambos. São vítimas de injustiças e descasos que interferem constantemente no processo de ensino e aprendizagem. É vital que se estabeleça e se preserve uma relação de aliança entre educador e educando, visando a transformação da escola em espaço de diálogo, coexistência, reconhecimento e validação de todas as identidades que a compõem.

² Em tradução livre: Esta característica crucial da vida humana é o seu caráter fundamentalmente dialógico. Tornamo-nos agentes humanos plenos, capazes de nos compreender e, portanto, de definir a nossa identidade, através da aquisição de ricas linguagens humanas de expressão. (...) Mas aprendemos estes modos de expressão através de trocas com outros. As pessoas não adquirem sozinhas as linguagens necessárias para a autodefinição. (...) A gênese da mente humana, neste sentido, não é monológica, não é algo que cada pessoa realiza por si só, mas sim dialógica.

**SEGUNDA PARTE: PROPOSTA DE OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE
TEXTO**

1. TRÊS ELEMENTOS BASILARES PARA A FORMULAÇÃO DAS AULAS PROPOSTAS

Os momentos de leitura, de conversa e de atividades de produção de texto presentes em cada uma das cinco aulas formuladas buscam sempre abrir espaço para os três elementos a seguir:

Corpo

Lemos e escrevemos porque temos corpos. Partamos deste princípio. O corpo deve ser lembrado. Muitas vezes leitura e escrita são vistas e apresentadas no ambiente escolar como atos majoritariamente intelectuais, mentais. A corporalidade é ignorada, ainda que esteja presente desde o início e permaneça até o fim. Se tratando da leitura, por exemplo, temos um processo físico antes mesmo de ser intelectual: o texto precisa atravessar o corpo para alcançar a mente, ser assimilado e, finalmente, constituir sentido. Como muito bem observado por P. Zumthor:

É ele [o corpo] que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem do meu ser, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. (Zumthor, 2007, p. 23 - 24)

Quem lê, o faz com o corpo. Há uma série de fatores que podem ser mencionados: lê um livro físico? Um *e-book*? Lê em um tablet? Um e-reader? No celular? De pé? Sentado? Deitado? Qual peso tem o texto nas mãos de quem o está lendo? Como se comporta esse corpo leitor? Lê em que posição? Por quanto tempo? Onde? *Por quê?*

É o corpo quem lê. É o corpo quem escreve. E cada corpo traz em si uma infinidade de elementos que se cruzam e possibilitam esses dois atos. Tendo isso em vista, é importante olhar para os corpos que ocupam uma sala de aula da EJA e questionar: onde, como e o que leem esses alunos? Por que leem ou por que *querem* ler? Como a cultura – ou culturas – se manifestam nesses corpos? Como marcam esses corpos? Como moldam esses corpos? Como limitam esses corpos?

O que é um corpo multicultural? O que esse corpo lê? O que esse corpo escreve? Quais são as forças que puxam e empurram esses corpos para perto ou para longe dos textos?

Lugar

O corpo lê e escreve em um determinado lugar e em um determinado tempo. Situar o corpo leitor/escritor é importante para que se compreenda melhor suas possibilidades de leitura e de escrita; suas liberdades e suas restrições. “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais”, nos confidencia Freire (2005, p. 15). O lugar e o tempo contribuem grandemente para a demarcação dos limites do mundo subjetivo de cada indivíduo. E, por vezes, lugar e tempo se misturam de tal forma que se faz necessária uma subversão da língua. A caráter de exemplo, compartilho um caso específico:

Minha família tem origem no interior do Ceará. Meus pais e todos os meus tios migraram para São Paulo ao longo da década de 1980. Criou-se uma tradição oral muito presente, um rito familiar. Tios e tias sentavam-se em roda na sala de estar – ou na calçada, quando fazia muito calor – e contavam histórias de suas infâncias cearenses. Sempre os mesmos relatos, embora os narradores se alternassem, o que oferecia diferentes pontos de vista sobre um mesmo evento; sobre a mesma memória compartilhada. Todos conheciam todas as histórias, mas ainda assim, sempre que se reuniam, as recontavam com o mesmo entusiasmo nostálgico. Algo sempre me chamou a atenção nesses momentos: toda vez que se referiam ao lugar de nascença, ou seja, ao cenário de todas essas infâncias debaixo de sol e árvores, nunca diziam “lá no Ceará”, “lá em Aurora”, ou mesmo “lá no sítio”. Em vez disso, diziam “lá em nós”. O que para mim era simplesmente um erro grotesco de português, ao longo dos anos se revelou como um termo guarda-chuva espontaneamente criado por aqueles indivíduos para abranger elementos diferentes, mas inter-relacionados, e desenhar, assim, um quadro completo: “lá em nós” trazia à vida pessoas específicas, num lugar específico, num tempo específico. Dizer “lá no Ceará” simplesmente não bastaria. Não alcançaria tudo o que queriam expressar e representar pela linguagem. Não corresponderia à carga afetiva que aquelas falas carregavam. O “nós” nessa expressão é uma junção, uma união de elementos que reconstruía um mundo deixado para trás ao mesmo tempo em que era transportado por aqueles indivíduos e visitado todas as vezes que mencionado nas reuniões de família. Lá em nós não é um erro de português. É um ato coletivamente improvisado de resistência cultural.

Como não levar isso em consideração quando lemos e ouvimos alunos da EJA? Indivíduos que construíram sua linguagem de modo não convencional, mas nem por isso menos válido. Em vez de tentar encaixar esses adultos num padrão preestabelecido, podemos receber o que esses corpos trazem. Quantos “lá em nós” são “corrigidos”, tratados como erro a ser eliminado da fala e da escrita dos educandos antes de serem lidos e ouvidos com cuidado pelos educadores?

Memória

Um corpo escreve em um determinado lugar e em um determinado tempo porque lembra. Lembrar é, em si, uma forma de ler e escrever. A memória guarda as experiências, ou melhor, aquilo que se aprendeu do que foi experienciado. No sentido mais literal da palavra, não pode haver leitura nem escrita se não houver lembrança. Lembrança das palavras, dos significados que elas detêm, das regras a serem seguidas para que se alcance determinado objetivo com o que se está lendo ou escrevendo.

Em sentido mais amplo, a memória carrega o universo particular do indivíduo, mas há também um mundo compartilhado. As memórias pessoais do sujeito podem compor um quadro muito maior, um mosaico que desenha a memória de um povo. Incentivar os alunos a trabalharem com a memória, a enxergá-la como recurso potente para a escrita, para produção de textos e, antes de tudo, como potencializadora da comunicação consigo mesmo e com o outro, é um passo importante para auxiliá-los em suas reivindicações por reconhecimento, concordando com as palavras de Taylor (1994, p. 26): “due recognition is not just a courtesy we owe people. It is a vital human need”³.

³ Em tradução livre: “o devido reconhecimento não é uma mera cortesia que devemos às pessoas. É uma necessidade humana vital”.

2. ESCLARECIMENTOS ACERCA DA PROPOSTA DE OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Sobre a multimodalidade e a importância da comunicação

A cultura é, em si, um fenômeno multimodal. São conjuntos de tradições, crenças, padrões de comportamento, de relacionamentos, dentre outros elementos, que constroem a identidade de um povo. Há culturas nas quais a literatura ocupa lugar de altíssima importância; outras nas quais a música e a dança são fatores de destaque; outras ainda nas quais as vestimentas são determinantes. Pensar em uma oficina de leitura e produção de texto sem considerar multimodalidade e multiletramentos seria oferecer uma abordagem muito limitada e limitante, além de desatualizada, uma vez que a sociedade contemporânea se vê cada vez mais emaranhada em uma complexidade de gêneros, situações comunicacionais e possibilidades de produção de sentido.

Tendo isso em mente, é importante deixar esclarecido que, ao longo das aulas formuladas para a oficina, termos como “texto”, “leitura” e “escrita” são tomados em sentido amplo concedido pela ótica da multimodalidade, cujo conceito aqui adotado concorda com o que dizem Barbosa, Araújo e Aragão:

Em nossas práticas sociais nos comunicamos não apenas por meio de palavras, mas também de sinais, gestos e imagens, entre outros recursos semióticos, configurando a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos, independente do meio pela qual ela se realize – oral ou escrito, impresso ou digital. (Barbosa, Araújo e Aragão, 2016, p. 624)

Logo, ao falar da leitura e da produção de texto dos alunos da oficina, trata-se de algo muito mais abrangente do que leitura e escrita “convencionais”, embora haja também momentos reservados para isso no decorrer das aulas. A intenção que norteia o projeto é a de explorar elementos como a presença e o movimento dos corpos, das vozes e as intervenções nos espaços por meio de variados materiais. Colocar os alunos em comunicação uns com os outros, com a sala de aula, com as obras e autores apresentados, com a figura docente que conduz os encontros, com os materiais disponíveis para a realização de atividades. Comunicação é a palavra que melhor sintetiza a estruturação das aulas planejadas, sendo “um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de

comunicação oral” (Laraia, 1986, p. 52). A respeito do ato de comunicar, Zumthor defende a ideia de que:

“Comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação. (Zumthor, 2007, p. 52)

O que se busca, portanto, é a comunicação como processo de transformação do sujeito em sala de aula. Comunicando-se entre si e com os textos apresentados, as identidades culturais dos alunos tendem a emergir e a desenhar um panorama diverso.

Sobre a valorização da oralidade

Tanto as perguntas motivadoras de cada aula como algumas das propostas de atividades de produção de texto poderiam ser impressas e os alunos poderiam lidar com o conteúdo por meio de lápis e papel, cada um em sua carteira, o tempo todo. No entanto, essa abordagem, muito provavelmente, resultaria em aulas silenciosas, estáticas, sem grandes possibilidades de troca entre os educandos. Por isso se optou por valorizar a oralidade em sala. Convidar constantemente os estudantes a se manifestarem oralmente, preenchendo o espaço escolar com sons e movimentos. A respeito da voz, Zumthor elabora em seu livro *Leitura, performance, recepção*, seis teses, dentre as quais destaco a segunda e a quarta:

Segunda tese: a voz, quando a percebemos, estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito.

[...]

Quarta tese: a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem do seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem. Ao mesmo tempo me revela um limite e me libera dele. (Zumthor, 2007, p. 83 - 84)

Em concordância às teses de Zumthor, Lucila Maria Pastorello também trata da importância na voz nos processos de leitura e escrita:

A voz não é qualquer corpo. É o corpo que se lança no espaço, na direção do outro. É o transbordamento do corpo para fora dele mesmo, tocando o corpo do outro, mesmo à distância, pelos ouvidos. (Pastorello, 2015, p. 70)

Ouvir as vozes dos alunos em cada aula é de grande importância para todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Sobre a escolha de autores e textos

As obras selecionadas para as leituras disparadoras na oficina foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- Presença de elementos multimodais que possibilitem o exercício de multiletramentos;
- Abordagem de questões inerentes à ideia de multiculturalidade;
- Produções de artistas advindos de contextos culturais que fujam do eixo Europa/América do Norte, a fim de colocar os alunos em contato com trabalhos de tendências decoloniais e anti-imperialistas;
- Priorização de artistas nacionais cujas produções chamem atenção para a multiculturalidade brasileira.

É evidente que os artistas selecionados apresentam trabalhos de alta complexidade que poderiam ser muito mais aprofundados em outros momentos. Porém, o foco desta oficina em questão está em colocar os alunos em contato com textos multimodais para, a partir deste encontro, estimulá-los a produzirem os próprios textos, também multimodais, nutrindo a noção de autoria de acordo com Pastorello:

A autoria diz respeito a uma posição do sujeito perante a língua, em que se faz aparecer o traço singular, a autoria de um texto, pelas manipulações de significados estabilizados e a criação de transformações de sentido. Assim, tanto mais letrado é o sujeito quanto mais autor – de textos orais e/ou escritos – ele for. (Pastorello, 2015, p. 51)

Sobre o público-alvo da oficina

Alunos de turmas da EJA tendem a se mostrar hesitantes ou mesmo relutantes em expor produções de texto ou tomar parte em atividades de leitura. A questão da adaptação desses adultos ao ambiente escolar também pode ser um grande desafio. É levando tais fatores em consideração que a oficina idealizada se direciona a estudantes já desde a etapa de

alfabetização que apresentem dificuldade de integração e entrosamento. Intenciona-se que os encontros estreitem o vínculo dos educandos com a escola, oferecendo atividades que destacam a presença física desses indivíduos, incentivando-os a realizar intervenções no espaço escolar por meio de suas produções multimodais. Visando um bom aproveitamento do tempo, das atividades e das possibilidades de expressão por parte de todos os participantes, uma turma composta de 15 a 20 alunos seria o ideal.

Sobre o contexto escolar específico de turmas de EJA

O EJA (Educação de jovens e adultos) se trata de um programa que possibilita a conclusão tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio para cidadãos que não puderam cursar tais etapas da educação básica nas idades adequadas. Em escolas estaduais, as aulas são presenciais, com duração de quatro horas e ministradas de segunda à sexta-feira, estruturando-se em módulos cuja duração é de seis meses. No entanto, há também os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), unidades específicas que oferecem maior flexibilidade com possibilidade de estudo híbrido, no qual os alunos estudam em casa, comparecendo ao CEEJA apenas para a realização das avaliações e para tirar dúvidas com professores. Ao concluírem todos os módulos, os estudantes devem realizar o Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos (ENCCEJA), a fim de obterem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em relação à faixa etária, a idade mínima para receber a certificação referente ao Ensino Fundamental é de 15 anos e 18 no caso do Ensino Médio.

Sobre avaliações das atividades propostas

A principal intenção da oficina aqui formulada é auxiliar, na medida do possível, os professores de turmas da EJA na criação de um espaço que acolha os alunos e os estimule a interagir com diferentes textos e também a produzi-los. Ao mesmo tempo, garantir que as identidades desses alunos, atravessadas por diferentes culturas, sejam reconhecidas e validadas no ambiente escolar. Dessa forma, não se objetiva transformar a produção textual dos participantes em material a ser avaliado, menos ainda “corrigido”. Trata-se de uma oficina a ser realizada paralelamente às aulas regulares. O que pode – e deve – ser feito são

comentários, sugestões e, em alguns casos, intervenções, não só por parte da figura docente que estiver conduzindo as aulas, mas também dos próprios educandos de forma colaborativa.

Sobre os recursos necessários para a realização das aulas

A precariedade do sistema de ensino brasileiro não pode ser ignorada, com toda a certeza. Boa parte das atividades, e até mesmo do material a ser exposto nas aulas da oficina, depende de recursos como computador com acesso à internet e projetor de imagem. Em [matéria recente](#), a revista *Veja* expõe dados preocupantes: ainda que quase 90% das escolas estejam conectadas à internet, menos de 30% dispõem de equipamentos suficientes para uso dos alunos. Na era da internet, da conectividade e dos letramentos digitais, este é um cenário alarmante.

Tenho consciência de que, infelizmente, nem todas as escolas brasileiras possuem os meios necessários para oferecer aos seus alunos as atividades aqui formuladas. Não obstante, guardo a expectativa de que, ainda assim, este material possa se fazer útil para docentes que buscam formas de aproximar seus alunos de EJA da ideia de leitura e produção textual multimodais. Dito isso, a seguir estão os planejamentos das cinco aulas pensadas para aplicação da oficina.

AULA I: “Rituais, relacionamentos e restrições”

Espaço a ser utilizado: sala de aula. Carteiras dispostas em meia-lua, a fim de facilitar o contato visual entre todos os presentes ao longo dos momentos de conversa.

Principais recursos: lousa, giz, gravador de áudio, canetas e uma folha de cartolina ou papel cartão. Um computador com acesso à internet e um projetor de imagem são de grandíssima ajuda.

Duração estimada: entre 60 e 90 minutos.

O objetivo principal da aula inicial é estimular a criação de um vínculo de identificação entre os estudantes. Destacar e valorizar pontos em comum nas trajetórias presentes na sala de aula a fim de construir um ambiente seguro para o compartilhamento de experiências pessoais que poderão ser manifestadas em textos.

Após os cumprimentos de início de aula (e apresentações básicas, caso os presentes na sala ainda não se conheçam) o(a) professor(a) pode transmitir a palestra [“Não me pergunte de onde venho, me pergunte onde sou local”](#), de Taiye Selasi. Caso não haja um projetor disponível ou alguma outra forma de transmitir o vídeo, pode-se, previamente, acessar a transcrição em português da fala da autora e realizar uma leitura em voz alta. Ao final, é feito um questionamento para a turma:

- De onde você é local? (Os alunos, norteados pelo conteúdo da palestra transmitida/lida, devem ter clara a ideia de localidade: os locais específicos que fizeram e fazem parte da formação de cada um. Cidades, regiões, bairros. Lugares que trazem a sensação de pertencimento.)

Ao longo de sua palestra, Selasi propõe um exercício que identifica elementos presentes nas vidas de indivíduos provenientes de diferentes culturas e partes do mundo. Ela chama o exercício de “Os 3 Rs: Rituais, Relacionamentos, Restrições”. O que sugiro como atividade de abertura para a oficina de escrita é uma espécie de adaptação deste exercício, trazendo-o para um contexto mais específico: a sala de aula. Utilizando a lousa para escrever os três R’s e as palavras que representam, o(a) professor(a) levanta oralmente os seguintes questionamentos:

Primeiro R – Rituais

- Qual era o trajeto percorrido de casa à escola na sua infância? Como você o percorria?
- O que era necessário fazer para chegar até lá?
- Em que horário você estudava?
- Quais matérias eram ensinadas?
- Como eram as aulas?
- O que você fazia antes de ir à escola? E depois?

Segundo R – Relacionamentos

- Você tinha muitos amigos na escola?
- Costumava ir à casa de colegas ou recebê-los na sua para estudarem juntos?
- Como eram os professores? Rígidos? Permissivos?
- Como sua família participava da sua vida escolar?
- Você tinha ajuda para realizar suas lições de casa?
- Algum amigo ou membro da sua família te incentivava a estudar? Alguém te desmotivava?

Terceiro R – Restrições

- Qual era a sua maior dificuldade nas aulas?
- Qual parte da sua vida fora da escola mais afetava seus estudos?
- Faltava algo na escola onde você estudou? Material didático? Alimentação? Professores?
- Como era a estrutura? Bem ou mal cuidada?
- O que te fez deixar a escola?
- O que te impediu de voltar até agora?

É importante chamar atenção para o fato de que muitas perguntas do questionário acima podem acessar questões delicadas para certos alunos. Uma abordagem empática, sensível e respeitosa é imprescindível. Alguns estudantes podem não se sentir à vontade para compartilhar suas experiências em um primeiro momento, ou mesmo ao longo de mais aulas, e isso deve ser respeitado. A influência da figura docente nesses casos tem certamente valor altíssimo. Se o(a) professor(a) se mostra disposto(a) a compartilhar um pouco de sua própria

história, respondendo também às questões trazidas na atividade ao mesmo tempo em que conduz a roda de conversa que se intenciona criar a partir dela, as chances de que a turma se sinta mais segura e confortável para se expressar sobem consideravelmente.

As respostas apresentadas pela turma ao longo da atividade dos “3 R’s” devem ser registradas por meio do gravador de áudio (ou por aplicativos de *smartphones*). É um material importantíssimo para que o(a) professor(a) tenha traçado os perfis de seus alunos e consiga, assim, entender mais profundamente suas realidades e seus contextos enquanto estudantes. Outra vantagem muito relevante é a oportunidade de descobrir afinidades e experiências semelhantes entre os educandos. Espera-se que, durante o momento de questionamentos, falas parecidas surjam e desenhem infâncias muito próximas em vivências, ainda que distantes em tempo e lugar. Isso é um ponto-chave para uma oficina que se propõe a trabalhar a escrita a partir de uma perspectiva multicultural: cada aluno teve sua identidade construída no interior de uma (ou mais de uma) cultura, o que o insere em rituais, relacionamentos e restrições. Conseguir trazer para dentro da sala de aula e através das falas dos próprios estudantes a ideia de que, mesmo advindos de diferentes lugares e contextos culturais, é possível traçar paralelos que possibilitam um reconhecimento entre os indivíduos e uma sensação de experiência compartilhada – algo de extremo valor se tratando de pessoas que se reúnem com objetivo de aprender.

Como encerramento da primeira aula, a turma em conjunto deve utilizar a folha de cartolina ou papel cartão para confeccionar um cartaz que ficará exposto na sala ao longo dos próximos encontros da oficina. O título do cartaz é “Eu venho de...”, e cada aluno deverá escrever os locais mencionados em sua resposta ao primeiro questionamento da aula: de onde você é local? O(a) professor(a) precisa estar atento(a) caso algum estudante necessite de auxílio com a escrita do que pretende colocar no cartaz. Esta é uma forma visual e colaborativa de intervenção dos alunos no ambiente escolar que pode contribuir para um senso de pertencimento.

AULA II: Os nomes nas cartas

Espaço a ser utilizado: sala de aula ou algum outro ambiente conveniente para realização de leitura em voz alta.

Recursos necessários: capítulo inicial do romance “A Palavra que Resta”, de Stênio Gardel (ver apêndice I), gravador de áudio, caderno e lápis para a turma, um dispositivo com acesso à internet.

Duração estimada: entre 60 e 90 minutos.

A segunda aula tem como foco o aprofundamento de afinidades que podem ter aflorado na aula anterior. Ao trazer o tema do retorno à escola na vida adulta, mais pontos em comum nas histórias dos alunos tendem a surgir, o que pode estimular a produção escrita posteriormente.

Sobre o texto:

O romance “A Palavra que Resta” é o livro de estreia do autor cearense Stênio Gardel. Publicado em 2021 pela Companhia das Letras, narra a história fictícia de Raimundo, um homem que resolve voltar a estudar aos 71 anos de idade a fim de finalmente ler uma carta que recebeu há mais de cinco décadas.

A escolha de utilizar o primeiro capítulo da mencionada obra como texto disparador para o exercício de escrita se baseou em alguns pontos-chave: a cena de abertura do romance narra justamente o protagonista escrevendo seu nome completo pela primeira vez e apresenta descrições de como o mesmo se sente ao realizar tal ato. Além disso, o trecho contém elementos que extrapolam o tema da escrita em si e alcançam também questões que atravessam os diálogos a respeito de localidade, cultura e corpo, que são fundamentais para a oficina.

Primeiro momento: pré-leitura

O(a) professor(a) deve reunir os alunos em semicírculo e perguntar se gostariam de compartilhar o principal motivo que os trouxe de volta à escola. O(a) o próprio(a) educador(a) pode também responder à indagação, já que se tornar docente também é uma forma de retorno à escola. Algumas outras perguntas podem ser feitas:

- Por quanto tempo você ficou longe dos estudos?
- Você pensou em voltar antes?
- Além da vida profissional, em que outra área você sente a falta que os estudos fizeram?

Segundo momento: entrando na história

Terminado o momento de conversa inicial, o(a) professor(a) inicia a leitura em voz alta do texto. Os alunos podem então expressar suas impressões iniciais a respeito do que ouviram. A fim de checar a compreensão, pode-se solicitar que um ou dois estudantes descrevam brevemente a cena do livro com as próprias palavras. O próximo passo é pedir que todos escrevam seus nomes nos cadernos (com auxílio, caso necessário). Após isso, se inicia uma segunda roda de conversa:

- Você sabe de onde vem seu nome?
- Quem o escolheu?
- Há mais alguém com esse nome na sua família?
- Quantas pessoas com o mesmo nome que o seu você conhece?

Utilizando um dispositivo com acesso à internet (celular, computador, tablet, etc.) o(a) professor(a) auxilia os alunos a realizarem uma breve pesquisa online a fim de descobrirem ou confirmarem as origens e os significados de seus nomes. Este é um momento interessante para trazer a ideia da multiculturalidade mais uma vez. Os nomes, como as pessoas, também viajam – no tempo e no espaço – e se transformam. No Brasil é possível encontrar pessoas com nomes de origem indígena, africana, europeia, asiática, etc. Mesmo em uma questão superficialmente tão íntima, tão individual, como o nome, ainda é possível vislumbrar culturas que se cruzam. Treinar os alunos para reconhecerem esse tipo de cruzamento em suas vidas cotidianas é contribuir para a construção de um letramento de grande poder.

Terceiro momento: escrita falada

Reserva-se um momento da aula para comentar alguns elementos básicos do gênero carta: local, data, saudação, despedida, assinatura, etc. Destaca-se então a importância do nome para que haja a comunicação: sem o nome de quem escreve e o nome de quem recebe a carta, está impossibilitado a realização de seu propósito comunicacional. O ponto de partida para a atividade de produção textual da aula é, além do texto lido, a seguinte indagação:

- Para qual pessoa do seu passado você escreveria uma carta? (Não é necessário que os alunos compartilhem suas respostas com toda a turma, mas, caso alguém se sinta confortável para tal, é uma contribuição que deve ser muito bem-vinda.)

A turma recebe de dez a quinze minutos para refletir sobre a questão. Enquanto isso, o(a) professor(a) deve levar o gravador de áudio até uma outra sala que esteja vazia. Uma vez terminado o tempo de reflexão, solicita-se que os alunos, um por vez, se dirijam até a sala onde está o gravador e registrem suas cartas em forma de áudio. O tempo que cada estudante receberá para realizar sua gravação dependerá do número de integrantes da turma. O(a) professor(a) deve se manter por perto, caso alguém necessite de auxílio.

AULA III: Tramas do texto, linhas do destino

Espaço a ser utilizado: sala de aula com as carteiras postas sempre em semicírculo.

Recursos necessários: gravador de áudio, computador com acesso à internet, projetor de imagem (caso não haja, as imagens do apêndice II devem ser impressas e afixadas na lousa ou em uma das paredes da sala), novelos de lã (ou outro material semelhante) vermelha, canetas e folhas de papel cartão ou cartolina cortadas em quadrados de medidas 10 cm x 10 cm.

Duração estimada: entre 60 e 90 minutos.

O objetivo da terceira aula é introduzir a ideia de texto multimodal e, por consequência, também a leitura e a escrita multimodais. Além disso, a artista e a obra escolhidas para estimular o exercício da escrita abrem espaço para que os alunos discutam elementos, crenças e tradições associados a seus contextos culturais.

Sobre o texto

Foi escolhida a mostra “Em busca do destino”, da artista japonesa Chiharu Shiota. O trabalho em questão foi exibido no Brasil entre setembro de 2015 e janeiro de 2016, no Sesc Pinheiros (São Paulo). Para a realização do mesmo, Shiota solicitou ao público que lhe enviasse objetos como sapatos e cartas, que foram utilizados na exposição. Temas como a memória, a ausência, o corpo e o pertencimento/não-pertencimento são constantes nos trabalhos desta artista visual, de modo que trazer uma amostra de sua produção para o contexto da oficina pode contribuir para expansão das possibilidades de expressão por parte dos alunos.

Primeiro momento: discutindo textos

O(a) professor(a) inicia a aula com a pergunta:

- Todo texto precisa de palavras?

Os alunos são estimulados a expressarem suas opiniões sem nenhum tipo de correção ou avaliação.

Em seguida, pode ser anotado na lousa ou exibido por meio de um projetor, uma definição possível da palavra “texto”. Por exemplo, no site [Wikipédia](#), uma das definições oferecidas para essa palavra é: “mensagem que pretende passar um conceito, feita com qualquer linguagem (imagem, cinema, artes plásticas, etc)”. Etimologicamente, o termo vem do latim “textus”, significando algo próximo de “tecido” e “entrelaçamento”.

Após expor essa definição mais abrangente, o(a) professor(a) apresenta as imagens da exposição “Em busca de um destino”, de Chiharu Shiota (apêndice II), contextualizando brevemente a artista e a obra, e levanta o seguinte questionamento:

- Podemos dizer que essas imagens nos apresentam textos?

Para motivar a conversa, o(a) professor(a) pode fazer uma comparação entre os objetos nas fotos e as palavras em uma página e entre a linha vermelha que conecta esses objetos e os processos de leitura e escrita. Tanto ler quanto escrever surgem a partir do movimento de juntar palavras para produzir sentido. Não estaria a artista juntando objetos com a mesma intenção: produção de sentido?

Para auxiliar na compreensão e aprofundar a conversa sobre a obra de Shiota, o vídeo “[Chiharu Shiota – Em busca do destino](#)” é exibido para a turma.

Segundo momento: compartilhando histórias

Um elemento muito presente na mostra de arte de Shiota é o fio de lã vermelha unindo os objetos expostos. É interessante trazer para a aula a ideia de “Akai ito”, lenda japonesa do “fio vermelho do destino”. De acordo com essa antiga crença oriental, há um fio que conecta pessoas, fazendo com que se encontrem em algum momento da vida, sem importar o tempo ou a distância.

Com o gravador de áudio sendo utilizado para registrar a produção oral a partir daqui, os alunos são estimulados a expressar o que pensam sobre o conceito de “destino”. Para promover um momento de conversa que valorize a bagagem multicultural dos estudantes, o(a) professor(a) deve fazer perguntas como:

- Você conhece alguma lenda parecida com a do Akai ito?

- Sua família tinha o costume de compartilhar lendas e crenças antigas?
- Você se recorda de alguma superstição que lhe foi transmitida na infância?
- Você se considera uma pessoa com muitas crenças? Se sim, de onde elas vieram? Da sua família? Do seu local de origem? Elas mudaram ao longo da sua vida?

Terceiro momento: tecendo textos em conjunto

A atividade de produção escrita se inicia com um breve jogo de associação. Cada aluno recebe três cartões de papel cortados em tamanho 10 cm x 10 cm. O(a) professor(a) diz e anota na lousa três palavras e a turma deve escrever uma frase utilizando cada uma delas (uma frase em cada cartão). As palavras são:

- Destino
- Retorno
- Passado

Após terminarem a produção das frases (recebendo auxílio na escrita, se necessário), os alunos recebem novelos de linha vermelha e, coletivamente, por meio de pequenos furos feitos nos cartões, passam a linha a fim de conectar todas as frases criadas, formando um texto colaborativo e extremamente multimodal que pode permanecer exposto na sala de aula, sendo mais uma intervenção da turma no espaço escolar. É uma atividade interessante para que os educandos explorem, de forma lúdica, coletiva e corporal, a materialidade das palavras e as possibilidades de conexão e produção de sentido.

AULA IV: inquietações da palavra

Espaço a ser utilizado: sala de aula com carteiras sempre postas em semicírculo.

Recursos necessários: gravador de áudio, computador com acesso à internet, projetor de imagem, canetas, tecidos de cores claras recortados em quadrados de 10 cm x 10 cm, agulhas de costura e novelos de linha (caso não seja possível providenciar materiais de costura citados, estes podem ser substituídos por cartões de papel e fita adesiva).

Duração estimada: entre 60 e 90 minutos.

Na quarta aula o que se objetiva é o aprofundamento da leitura e da escrita multimodal. Apresentar outra artista e outras obras, agora em um contexto especificamente brasileiro. Uma noção política da criação artística também é um ponto importante; oferecer o texto como possibilidade de denúncia, crítica e como forma de abrir espaço para assuntos e existências sub-representadas.

Sobre o texto

Foram selecionadas duas obras da artista visual brasileira Rosana Paulino: “Bastidores” e “Parede da Memória”. Esses dois trabalhos formam um bom ponto de partida para entender o trabalho de Paulino e sua preocupação com a figura da mulher negra na sociedade brasileira, principalmente. A multimodalidade presente nas obras, a intervenção que a artista realiza em fotografias a fim de dar-lhes novos significados – ou mesmo revelar significados outrora invisibilizados.

Primeiro momento: definindo inquietações

A aula tem início com os seguintes questionamentos:

- O que te causa inquietação?
- O que te acalma em momentos inquietos?
- Você acha que há um lado positivo nesse tipo de sentimento?

Os estudantes partilham seus pontos de vista e as respostas são registradas em áudio. Em seguida, o vídeo “[Rosana Paulino](#)” é exibido. Nele, a própria artista discorre brevemente sobre seu trabalho artístico e suas motivações enquanto criadora. Uma vez terminada a exibição do vídeo, mais uma roda de conversa é iniciada. O(a) professor(a) exhibe para a turma a imagem 1 do apêndice III, que é uma fotografia da obra “Bastidores”. Tendo tido um breve contato com as ideias de Paulino e, é claro, levando em consideração as impressões subjetivas de cada aluno, as seguintes perguntas são feitas:

- Qual foi a intervenção que a artista realizou nas fotos de família para a criação dessa obra?
- Quais foram os possíveis efeitos de sentido produzidos a partir dessa intervenção, ou seja, quais seriam as intenções da artista com isso? O que ela estaria tentando dizer?
- Fotografias de família é algo que faz parte da sua história pessoal? Você possui álbuns de fotos em casa?
- Que momentos estão registrados nas suas fotos de família? Casamentos? Aniversários? Viagens? Cerimônias religiosas?

Esse questionário pode funcionar como um meio de trazer para a aula um pouco mais da bagagem multicultural dos alunos. Fotografias são formas extremamente potentes de acessar a memória que, por sua vez, traz à tona vivências muito específicas de cada indivíduo. Fotografia digital também deve ser levada em consideração, obviamente. Caso os alunos tenham aparelhos celulares e se sintam à vontade para mostrar fotos neles contidas, o ato deve ser incentivado pelo(a) professor(a). É um exercício através do qual mais afinidades entre os alunos podem surgir ao mesmo tempo em que diferenças culturais podem ser contrastadas de forma respeitosa.

Segundo momento: traumas entrelaçados

Em um determinado trecho do vídeo exibido para a turma, Paulino menciona o “refazimento” de pessoas após o trauma causado pela escravização. Trauma é um tema importante também no contexto da EJA. Não raro, professores recebem alunos traumatizados por uma experiência escolar prévia ou mesmo pela privação dela durante boa parte de suas vidas. Refletir acerca das possíveis causas dos traumas que esses alunos carregam e como eles dialogam com os

traumas que carregamos enquanto país é uma tarefa importante. Segundo pesquisas do [IBGE](#) (2024), entre a população de 14 a 29 anos, “9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Destes, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos”.

Com o gravador de áudio registrando as respostas, o(a) professor(a) deve incentivar a turma a expor opiniões sobre suas experiências no ambiente escolar a partir de perguntas norteadoras:

- Você sabe qual é a origem de sua família? São todos do Brasil? Se sim, são todos no mesmo estado?
- Caso tenham vindo de outro país ou estado, você sabe quais foram os motivos para essa migração?
- Como foi a vida escolar dos seus pais e avós? Todos puderam frequentar uma escola?
- Em algum momento, dentro ou fora da escola, você já sentiu a necessidade de se adaptar a costumes que não eram os seus? Você acha que membros mais velhos da sua família passaram por isso?

Respostas para perguntas como essas podem ajudar o(a) educador(a) a estreitar seu vínculo com os alunos e compreender mais profundamente os desafios que eles enfrentam – mesmo sem se dar conta, muitas vezes – para acessarem um ensino formal que lhes foi negado no passado.

Terceiro momento: escrita de um, memória de muitos

O exercício de escrita da quarta aula é inspirado na obra “Parede da memória”, de Rosana Paulino. Os alunos recebem pedaços de tecidos (que podem ser substituídos por cartões de papel, como já informado) nos quais escrevem os nomes de membros mais velhos de suas famílias (pais, avós, tios, primos, irmãos mais velhos, etc). Em seguida, coletivamente, os tecidos são costurados uns aos outros pelas bordas (caso não seja possível oferecer linha e agulha, fita adesiva pode ser utilizada em substituição). O resultado final é uma espécie de bandeira a ser pendurada em algum ponto da sala de aula, a fim de lembrar aos estudantes de que, ao entrarem na escola, trazem consigo a memória dos que vieram antes deles e, muitas vezes, não alcançaram a mesma chance.

AULA V: Sons ancestrais

Espaço a ser utilizado: sala de aula ou algum outro ambiente da escola com espaço suficiente para que os alunos se organizem em roda.

Recursos necessários: dispositivo para gravação de áudio, computador com acesso à internet e projetor de imagem.

Duração estimada: entre 60 e 90 minutos.

Para o encerramento da oficina, a quinta aula trata de um elemento importantíssimo no que diz respeito à (multi)cultura: a música. O objetivo principal é resgatar nas memórias dos estudantes referências musicais que vão desde cantigas folclóricas até os gêneros musicais que consomem em seu cotidiano. Investigar brevemente como a música se faz presente na formação da identidade desses indivíduos e como ela pode ser um lugar de interação e troca cultural.

Sobre o texto

Dois artistas brasileiros foram escolhidos para provocar o diálogo na aula: o músico, cantor, compositor e pesquisador baiano Mateus Aleluia e a cantora e compositora Tainara Takua, de origem Guarani Mbya. Ambos possuem trabalhos sensíveis que buscam conexão com a ancestralidade de povos originários e vindos de terras africanas. Questões como o sincretismo religioso e tradições compartilhadas por diferentes grupos estão presentes nas produções musicais destes dois artistas e ressoam com a identidade multicultural do brasileiro contemporâneo.

Primeiro momento: sons familiares

Como atividade de introdução à aula, o(a) professor(a) pode utilizar a internet para tocar uma música de sua escolha e observar as reações da turma. A depender do número de alunos na turma, é possível pedir sugestões de músicas a serem tocadas.

Posteriormente, os alunos são questionados sobre a presença da música em seu cotidiano, tendo as respostas registradas em áudio:

- Que tipo de música esteve presente ao longo de sua infância?
- Você acha que sua família poderia ser descrita como “musical”? Gostam de cantar? Tocam algum instrumento? Escutam muito o rádio ou algum outro meio de transmissão de músicas?
- Você escuta, ainda hoje, algo que fez parte da sua infância?
- Há algum gênero musical predominante onde você cresceu?
- Em quais ambientes e situações, além de sua própria casa, a música se faz presente? Que papel ela ocupa?

A música como marcador cultural e até mesmo religioso merece muita atenção quando se busca entender as diferentes identidades que ocupam uma sala de EJA. Para exemplificar a musicalidade como meio de conexão com a ancestralidade de um povo e de preservação de tradições, é exibido para a turma o vídeo “[Tainara Takua no Festival Ethno Brasil 2022](#)”, no qual a cantora e compositora Tainara Takua apresenta um canto indígena. Os alunos devem ser incentivados a compartilhar impressões após a exibição do vídeo.

Segundo momento: “antes de tudo, houve a música”

O segundo vídeo a ser exibido é “[Mateus Aleluia é um milagre](#)”, no qual o músico Mateus Aleluia discorre sobre sua visão e suas influências em relação à música. Em determinado trecho, Aleluia menciona a coexistência entre a cultura afro-brasileira, representada pela música ritualística do candomblé, e a cultura europeia estabelecida no Brasil, representada pelos sinos de uma igreja católica. Tendo a turma assistido ao vídeo e recebido alguns minutos para reflexão sobre o assunto, uma segunda rodada de perguntas pode ter início:

- Ao caminhar pelas ruas da sua cidade ou do seu bairro, você nota a presença de música? Geralmente, de onde ela vem?
- Você nota diversidade nessas músicas ou são todas parecidas?
- Essas músicas, em sua maioria, são semelhantes ou muito diferente do que faz parte da sua vida pessoal?

São questionamentos a fim de estimular os alunos a identificarem elementos de diferentes culturas que coexistem em um mesmo lugar, muitas vezes se influenciando mutuamente, e quais desses elementos ressoam em suas próprias realidades culturais.

Terceiro momento: entre o cantar e o lembrar

A última proposta de produção de texto da oficina é, como a primeira, inicialmente oral. Sentados em roda, cada aluno deve pensar em uma canção que fez parte de sua infância e cantá-la para a turma. O uso do corpo como instrumento é muito importante (palmas, estalar de dedos, etc). As canções podem ser das mais variadas: cantigas folclóricas, canções de ninar, marchinhas de carnaval, hinos religiosos, música secular. O mais importante é que os estudantes consigam acessar memórias de infância por meio do canto. Caso outros alunos reconheçam algo que está sendo cantado, podem se juntar a quem estiver cantando no momento.

Após a aula, as gravações serão transcritas e impressas (*softwares* ou mesmo sites gratuitos como o [Transkriptor](#), podem realizar a transcrição rapidamente), formando assim um pequeno livro de músicas reunidas pela turma. É um ato interessante para demonstrar como a música de um determinado lugar em um determinado tempo pode ajudar a delinear a identidade de um indivíduo ou de todo um povo. Cópias desse livreto podem ser entregues aos alunos que participaram da oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda sala de aula é constituída por uma vastidão de experiências, vivências que se entrecruzam e produzem situações comunicacionais extremamente ricas, quando bem recebidas e estimuladas. Esta é uma perspectiva instigante quase na mesma medida em que é intimidadora. Abordar as aulas com essa visão é aceitar um desafio que se renova a cada dia e que traz à tona muitas questões que se estendem para muito além do espaço físico da escola. Se tratando de turmas da EJA, a riqueza de experiências pode se mostrar ainda mais intensa, assim como os obstáculos para chegar até ela, constituindo um microcosmo no qual é possível enxergar um reflexo claro e marcante da diversidade cultural que constitui este esse país tão multicultural que é o Brasil.

Tratar de identidades na sociedade contemporânea é, certamente, uma questão complexa, principalmente levando-se em consideração o multiculturalismo que se apresenta em praticamente todas as nações modernas. No caso de países com um passado colonial, como o Brasil, questões multiculturais vêm atreladas a outras muito delicadas, como os processos de dominação, aculturação e exploração. E talvez seja justamente por tocar em feridas ainda tão latentes que tais debates sejam extremamente necessários.

O sujeito multicultural transita entre culturas distintas, parece “misturar” visões de mundo, tradições e crenças. É aquele que, por variadas razões, teve que deixar seu lugar de origem e se adaptar a outro, reajustar sua identidade; *atualizá-la*. Mas é também o filho, o neto e o bisneto desse primeiro. E esses indivíduos pós-modernos reafirmam com suas existências o que foi dito por Hall:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (Hall, 2006, p. 13)

Não seria absurdo, portanto, dizer que todo indivíduo pós-moderno carrega traços multiculturais, em maior ou menor grau. Tal pensamento pode ser um bom ponto de partida para diálogos a serem promovidos na escola.

Não por acaso, as aulas formuladas para a oficina de leitura e escrita proposta neste trabalho dão grande destaque à oralidade, ao *falar*. Ensinar a jovens e adultos o caminho de volta à escola não pode ser uma tarefa executada com distanciamento. Esses alunos, boa parte deles cheia de desconfianças e inseguranças, carecem de um acolhimento que, muitas vezes, só uma escuta sincera pode oferecer. Ouvir as histórias, as lições aprendidas na vida, os desafios superados. Antes de esperar – ou exigir – que ele escreva, há momentos nos quais o melhor que um professor pode fazer pelo desenvolvimento de seu aluno é escutá-lo. E através dessa escuta, entender como a identidade desse aluno foi moldada pelas experiências às quais foi submetido e das quais foi privado. Isso tudo contribui para a construção de um cenário propício à produção de texto (mais uma vez tomando a palavra em sentido amplamente multimodal).

A oficina, apesar de se configurar como atividade extracurricular a ser realizada em paralelo às aulas regulares da EJA, mantém a intenção de integrar o que nela for produzido às aulas de língua portuguesa. Por meio de recursos tecnológicos, como o Chat GPT ou *softwares* gratuitos e específicos para transcrição de áudio, é possível converter as produções orais dos alunos em textos escritos que podem ser de grande valor para o estudo da língua. A “carta falada” da aula II e as músicas cantadas pelos alunos na aula V, por exemplo, podem ser transcritas, impressas e trabalhadas nas aulas de português desses mesmos alunos, explorando questões de gramática e ortografia, ou mesmo tópicos mais abrangentes da produção textual, como coesão e coerência, aproveitando ao máximo o que os próprios estudantes oferecerem nos momentos de diálogo proporcionados pela oficina.

Por fim, o que se espera do trabalho aqui apresentado é que o mesmo possa ser útil, em algum nível, a educadores que se encontram desafiados pela tarefa de lecionar para turmas da EJA e que embora tenham a intenção de abordar a leitura e a produção de texto dos alunos de forma a valorizar a diversidade cultural que tais turmas apresentam, ainda carecem de um ponto de partida que os ajude a trazer o debate multicultural para a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte (MG), v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52064>. Acesso em: 20/06/2024.
- BECKER, E. L. S.; KELLER, L. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 9, n. 15, jan-jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/88>. Acesso em: 25/06/2024.
- CANDAU, Maria Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Maria Vera. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 13 – 37.
- DICIONÁRIO MICHAELIS. Cultura. **Michaelis On-line**. 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/>. Acesso em: 22/06/2024.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 46 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 69 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e Produção da Subjetividade**. 1 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de; org. ABREU, Júlio. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. 2 ed. – São Paulo: Global, 2019.
- SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. 1 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Possibilidade de Multiculturalismos emancipatórios. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 26 – 44.
- TAYLOR, Charles. The Politics of Recognition. In: TAYLOR, Charles (org). **Multiculturalism, examining the politics of recognition**. 1 ed. – New Jersey: Princeton University Press, 1994. p. 25 – 73.
- ZUMTHOR, Peter. **Performance, recepção, leitura**. 2 ed. – São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1 (aula II)



Uma carta guardada por mais de cinquenta anos — e jamais lida. É essa a relíquia que Raimundo leva consigo. Homem analfabeto que na juventude teve um amor secreto brutalmente interrompido, ele resolve que ainda é tempo de aprender a ler e talvez decifrar essa ferida aberta do passado.

“A magnitude deste romance está, primeiro, na invenção de um enredo poderoso sobre a dor da exclusão — a exclusão da miséria, do analfabetismo, da solidão, do preconceito. E se completa com a força da linguagem que molda a história, palavra a palavra, na tradição dos grandes narradores brasileiros.”

SOCORRO ACIOLI, autora de *A cabeça do santo*

ISBN 978-65-5921-028-2



9 786559 210282

STÊNIO GARDEL

A palavra que resta

3ª reimpressão



Copyright © 2021 by Stênio Gardel

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Capa

Alceu Chiesorin Nunes

Imagem de capa

Índios da meia praia, de Daniela Reis (www.danielareis.pt), 2019. Óleo sobre papel, 70 cm × 100 cm. Reprodução de Bruno Martins (www.brunomartins.pt)

Preparação

Márcia Copola

Revisão

Carmen T. S. Costa

Márcia Moura

Os personagens e as situações desta obra são reais apenas no universo da ficção; não se referem a pessoas e fatos concretos, e não emitem opinião sobre eles.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gardel, Stênio, 1980-

A palavra que resta / Stênio Gardel. — 1ª ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2021.

ISBN 978-65-5921-028-2

1. Ficção brasileira I. Título.

21-56171

CDD-B869.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Ficção : Literatura brasileira B869.3

Aline Grazielle Benitez — Bibliotecária — CRB-8/7639

[2022]

Todos os direitos desta edição reservados à

EDITORA SCHWARCZ S.A.

Rua Bandeira Paulista, 702, cj. 32

04532-002 — São Paulo — SP

Telefone: (11) 3707-3500

www.companhiadasletras.com.br

www.blogdacompanhia.com.br

facebook.com/companhiadasletras

instagram.com/companhiadasletras

twitter.com/cialetras

1

Raimundo

Raimundo Gaudêncio de Freitas, traço incerto, arredio ao toque do papel. Lápis danado, domado, e ele escrevia o nome completo pela primeira vez. Setenta e um anos e essa invenção, como ele diz, de aprender a ler e escrever depois de velho. Raimundo não foi difícil. Complicado era Gaudêncio, denso de saudade, as cinco vogais e acentuado. Freitas era feito de sangue.

A vontade, tinha sim, desde menino, mas o pai lhe dizia que a letra era para menino que não precisava encher o próprio prato. Raimundo foi cedo para a lida. De noite, o braço ritmado no golpe da foice pedia descanso, que no outro dia tinha mais. O intento de aprender se rendeu à precisão. O futuro estava escrito na frente dele, era o presente do pai, pai de família, dono de um pedaço de chão, assinando com o dedo quando a palavra falada não bastasse. O que não podia ser falado, ficasse palavra muda, pensamento. Raimundo não virou pai de família nem dono de sítio. Se arrancou as raízes, levando no bolso da camisa a carta.

Uma carta inteira. Uma palavra seguindo a outra, quantas palavras? Mandar carta para uma pessoa que não sabia ler, só sendo. A ponta do lápis pairou acima da linha. O próximo nome tinha escrito a carta cinquenta e dois anos antes. Ao lado do caderno, o envelope encruado, sempre fechado. Raimundo não deixou ninguém ler e envelheceu com o desejo de saber o que ela diz crescendo dentro dele. Feto idoso, rebento tardio. A carta guardava uma vida inteira.

Apêndice 2 (aula III)



[\(fonte\)](#)



[\(fonte\)](#)

Apêndice 3 (aula IV)



[\(fonte\)](#)



[\(fonte\)](#)