

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Educação e Docência

Ana Rita Santos

“ (NESTE) ESPELHO ONDE O REFLETIDO ME INTERROGA”:
pesquisando a própria prática em unidocência na EJA –
múltiplos letramentos, literatura e audiovisual

Belo Horizonte
2020

Ana Rita Santos

“(NESTE) ESPELHO ONDE O REFLETIDO ME INTERROGA”:
pesquisando a própria prática em unidocência na EJA - múltiplos letramentos,
literatura e audiovisual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Álida Angélica Alves Leal

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Belo Horizonte
2020

S237n
T

Santos, Ana Rita, 1957-

“(Neste) espelho onde o refletido me interroga” [manuscrito] : pesquisando a própria prática em unicodência na EJA -- múltiplos letramentos, literatura e audiovisual / Ana Rita Santos. - Belo Horizonte, 2020.
187 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Miria Gomes de Oliveira.

Coorientadora: Álda Angélica Alves Leal.

Bibliografia: f. 174-180.

Inclui anexo com filmografia: f.181-187.

[Inclui anexos com paginação irregular totalizando 21 f.].

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização de adultos -- Teses. 3. Letramento -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Educação de adultos -- Teses. 5. Ensino audiovisual -- Teses. 6. Literatura -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Inclusão em educação -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Miria Gomes de, 1967-. III. Leal, Álda Angélica Alves, 1982-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374.02

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

**“(NESTE) ESPELHO ONDE O REFLETIDO ME INTERROGA”:
pesquisando a própria prática em unicodência na EJA - múltiplos
letramentos, literatura e audiovisual**

ANA RITA SANTOS

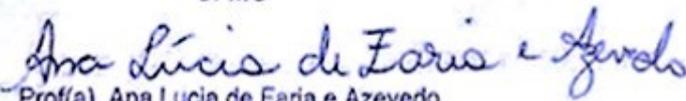
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Miria Gomes de Oliveira - Orientador
UFMG


Prof(a). Alida Angélica Alves Leal
universidade Federal de Minas Gerais


Prof(a). Yone Maria Gonzaga
UFMG


Prof(a). Ana Lucia de Faria e Azevedo
Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2020.

“ [...] vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga”.

Bartolomeu Campos de Queirós, em **Vermelho Amargo** (2011).

Mestre
Constrói chaves de portas fechadas por dentro,
Reconcilia-se com a criança que há nele.
Abre portas como Alice
Para o outro lado
Da vida
E de tão rápido, percebe o tamanho
Do mundo.
Tal Confúcio,
Aprendeu a subir nos ombros do mestre
Para ver além das montanhas.

Gildo Scalco, em **Impermanência** (2019).

Às minhas mães Clemências (in memoriam),
Uma me ensinou na rigidez da disciplina do ser,
A outra me ensinou no afeto do ser.
Com as duas aprendi, com amor, as humanidades.
Aos educandos da EJA,
Cúmplices em uma jornada de aprendizagens mútuas.

AGRADECIMENTOS

Era silencioso o amor...

Bartolomeu Campos de Queirós, em **Indez** (2005).

À minha professora e mãe Clemência, pelo direito à vida e a uma educação centrada nos conhecimentos, valores éticos e corretivos que encobriam um amor de silêncios. Guerreira admirável diante da dura batalha de continuar a vida, diante de uma viuvez com muitos filhos.

Ao meu pai Francisco, pelo direito à vida, e mesmo que, guardando poucas lembranças pela perda ainda criança, tenho certeza que o gosto musical diverso, que você cultivou nos meus irmãos mais velhos, além da assiduidade nas sessões do cinema “poeirinha”, na nossa cidade pequena, repercutiram muito em mim.

Ao Araújo, companheiro de todas as horas, demonstrando, a todo momento, que amor se constrói na cumplicidade, no respeito, na solidariedade, na paciência e, principalmente, na compreensão de nossas diferenças. Minha gratidão por ter você sempre junto.

Ao Hermano, filho que às vezes inverte os papéis de pai e mãe, pelo cuidado desprendido de filho, além de prestar a ajuda preciosa às dificuldades tecnológicas da mãe.

À Lúcia, pela amizade, que se dispôs a leituras cuidadosas do meu texto, com sugestões importantes para uma escrita mais compreensível.

À professora Míria, que me abriu a porta do PROMESTRE ao aceitar meu projeto de pesquisa e ser minha orientadora, com considerações importantes sobre o estudo dos multiletramentos.

À professora Álida, minha coorientadora, que, ao sugerir um novo caminho de pesquisa, me abriu possibilidades de desenvolvimento e crescimento na pesquisa. Seu rigor metodológico e amorosidade nas nossas conversas foram imprescindíveis para o deslanchar e para a conclusão desse trabalho.

Ao Professor Heli, pela oportunidade em cursar sua disciplina, antes do ingresso no PROMESTRE, que me trouxe muitas inquietações, mas também coragem para enfrentar esse desafio. Depois do ingresso no curso, seu apoio foi essencial para o desenvolvimento do trabalho.

À Analise, pelo compromisso militante em defesa da educação, principalmente da EJA, modalidade em que se encontram os sujeitos de quem reconhecidamente se tenta violar esse direito. Sua coragem nos chama à luta também.

À professora Inês, com quem vivenciei a experiência de estudante em três formações acadêmicas. Sempre me instigou com o seu carisma de professora problematizadora e compromissada com a educação.

Aos colegas do PROMESTRE, especialmente Marlete, com quem convivi mais estreitamente. Caminharmos juntas possibilitou menos “pedras no caminho”.

A Amauri, amigo do LASEB e PROMESTRE, pelo compartilhamento de seu conhecimento em edição de vídeo durante o LASEB e pela realização de oficina de vídeo com os educandos da turma.

Ao Norton, amigo e estagiário na turma em 2017, por se integrar totalmente ao projeto e possibilitar desdobramentos importantes em função do seu comprometimento com a educação e afinidade com os estudantes e as Artes.

À Escola Municipal Professor Paulo Freire, local de busca da referência na pedagogia do nosso patrono e de aperfeiçoamento profissional. Agradecimento especial aos profissionais da cantina, biblioteca e secretaria, pela cooperação ao atender minhas demandas específicas de unicodência em turma externa.

À Amélia, professora de Arte da EMPPF, que disponibilizou seus horários fora da sala para me orientar sobre as técnicas artísticas, conhecimentos importantes na relação com os educandos para o desenvolvimento dos projetos.

À Marly, amiga e acompanhante da EJA-NE, que ajudou na implementação dos projetos na turma, conforme as demandas externas à escola.

Ao Queilon, fotógrafo e monitor da EMPPF, pela parceria na formação inicial dos educandos com a fotografia, que possibilitou desdobramentos para além das expectativas, e por atender as minhas demandas posteriores, quando o trabalho dizia respeito à sua área de atuação.

Aos estudantes de EJA que participaram da pesquisa, por termos construído juntos uma ação educativa regada a troca de conhecimentos, experiências, afetos e confidências, onde a disponibilidade da escuta me ajudou a aproximar um pouco mais minha prática pedagógica dos ensinamentos de Paulo Freire.

RESUMO

A Educação, no espaço da escola, pode contribuir para a inclusão social dos educandos, especialmente a partir do momento em que se busca estratégias que possam atender às demandas nos múltiplos letramentos destes sujeitos. Na perspectiva da pesquisa-ensino (Penteado e Garrido, 2010), descrevo e analiso minha experiência docente na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Desde 2014, tenho observado que projetos de trabalho que mobilizam diálogos dos recursos audiovisuais e da literatura em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de alfabetização contribuem para a ampliação da leitura de mundo dos educandos, favorecendo sua emancipação e formação crítica, conforme Freire (1981, 1999), Fresquet (2013), Bullara e Monteiro (2015) e Teixeira (2007). O objetivo geral deste estudo consiste em pesquisar a minha própria prática docente, visando investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos (Kleiman, 1998; Soares, 2004; Duarte, 2002; Rojo, 2009), nos processos emancipatórios e na formação crítica de educandos de uma turma de EJA em processo de alfabetização. Para isso, descrevo e analiso a experiência com projetos que envolvem o audiovisual e a literatura desenvolvidos entre 2014 e 2018. Devido à abrangência da experiência, detalho o projeto denominado “Minas, Nordeste & África: origens e diálogos”, realizado em 2017, que envolveu o trabalho com o livro “Indez”, de Bartolomeu Campos de Queirós, literatura de cordel e audiovisual. Os caminhos metodológicos traçados para a investigação incluem análise de registros em diários de campo, vídeos, fotografias, produções textuais e rodas de conversa, que foram trilhados à luz do referencial teórico da pesquisa-ensino (Penteado e Garrido, 2010). Na discussão dos dados da pesquisa, acerca do projeto aqui estudado, trazemos uma análise sobre a relação dos estudantes com a memória e com os saberes tradicionais, a escrita dos educandos, com destaque para a construção de metáforas e a descontração na escrita, a repercussões do projeto nos anos seguintes à sua realização e o processo emancipatório dos educandos da EJA por meio do projeto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Pesquisa-ensino, múltiplos letramentos, audiovisual, literatura.

ABSTRACT

Education, in the school context, can contribute to the social inclusion of learners, especially from the moment strategies are sought to fulfill the needs of the diverse literacy of these subjects. From the research-teaching perspective (Penteado & Garrido, 2010), I describe and analyze my teaching experience in Municipal Public Schools of Belo Horizonte. Since 2014, I have been observing that projects which promote dialogues of audiovisual resources and literature, with groups of Youth and Adult Education (EJA) who are in the literacy process, contribute to the broadening of their critical reading of the world, enabling their emancipation and critical thinking formation, according to Freire (1981, 1999), Fresquet (2013), Bullara & Monteiro (2015) and Teixeira (2007). The general goal of this study consists in researching my teaching practice, aiming at investigating the role of the audiovisual languages and literature in the diverse literacy (Kleiman, 1998; Soares, 2004; Duarte, 2002; Rojo, 2009), in the emancipating processes and the critical thinking formation of a specific group of learners from Young and Adult Education (EJA) in the process of literacy. In doing so, I describe and analyze the experiment with projects that involve the audiovisual and the literature developed between 2014 and 2018. Due to the comprehensiveness of the experiment, I will explain in detail the project named “Minas, Northeast & Africa: origins and dialogues”, carried out in 2017, which involved working with the book “Indez”, by Bartolomeu Campos de Queirós, “cordel” folk literature and audiovisual. The methodological analysis designed to the investigation covers records in field diaries, videos, photographs, text writing and round table discussions, which were guided in light of the theoretical referential of the research-teaching (Penteado & Garrido, 2010). In the discussion of the research data, about this project itself, we bring an analysis of the learners’ writing, the relation of the students with the memory and traditional knowledge, the laid-back moment in writing, the project repercussions in the following years and the emancipating process of Young and Adult Education learners through the project.

Keywords: Young and Adult Education (EJA), research-teaching, diverse literacy, audiovisual, literature.

LISTA DE FIGURAS

FIG 01 – Atendimento Individual com Letra Móvel.....	39
FIG 02 – Cartaz da Campanha Educativa da PBH.....	64
FIG 03 – Produções textuais de Maria das Graças e Aparecido das Graças.....	79
FIG 04 – Livro Haicais & Provérbios.....	80
FIG 05 – Haicai a partir de provérbios.....	80
FIG 06 – Produção textual de Maria Vieira.....	86
FIG 07 – Livro Projeto Cinema & Trabalho.....	89
FIG 08 – Vídeo “E o Cinema nos Despertou”.....	89
FIG 09 – Cinema e Literatura Contextualizando a Escrita.....	92
FIG 10 – Livro Retratos e Recordações.....	94
FIG 11 – Vídeo “Vou-me embora pra Pasárgada”.....	94
FIG 12 – Ilustração de Edgar Rodrigues de Souza.....	99
FIG 13 – Livro “Carolina a Catadora de Palavras”.....	100
FIG 14 – Livro “Minas, Nordeste & África: origens e diálogos”.....	106
FIG 15 – Apresentação do Projeto na FaE	107
FIG 16 – Livro “Eu, Conceição, Cora & O Menino Drummond”.....	110
FIG 17 – Exposição na Mostra Cultural da EMPPF.....	111
FIG 18 – Produções textuais de Maria Alves e Avelina.....	116
FIG 19 – Produções textuais de Almiro e Ana Paula.....	117
FIG 20 – Produções textuais de Aparecido e Maria Alves.....	122
FIG 21 – Equidade na Escrita – professora escriba.....	123
FIG 22 – Produções textuais de Geni, Hélio, Iraci e Marciano.....	127
FIG 23 – Produções textuais de M ^a da Penha, Francisco, Ana Paula e Almiro.....	128
FIG 24 – Produção textual de José Faustino.....	130
FIG 25 – Produção textual de Marivaldo.....	131
FIG 26 – Questão da avaliação trimestral de Língua Portuguesa/2017.....	132
FIG 27 - Produção textual de Nivercina.....	133
FIG 28 – Produções textuais de Marivaldo e Maria da Penha.....	134

FIG 29 – Diamante Bruto – rascunho da produção.....	136
FIG 30 – Cordel de Apresentação do Livro.....	137
FIG 31 - Painel de Fotos da Contracapa do Livro.....	138
FIG 32 – Vídeo Editado com a Junção: imagem, música e legenda.....	142
FIG 33 – Produções textuais de Lourdes e Iraci.....	148
FIG 34 – Produção textual de Maria da Penha.....	151
FIG 35 – Produções textuais de Maria Vieira e Maria Alves.....	151
FIG 36 – Produções textuais de Iracira, Etelvino, Ana Paula e Maria Alves.....	154
FIG 37 – Produções textuais de Marivaldo e Maria da Penha.....	155
FIG 38 – Produções textuais de Maria Vieira, Aparecido, Ana Paula e Iraci.....	156
FIG 39 – Produções textuais das educandas Iracira e Francisca	157
FIG 40 – Releitura da Tela “Maternidade”	158
FIG 41 – Livro “Retratos da Vida”.....	159

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Câmara Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CP – Conselho Pleno

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMPPF – Escola Municipal Professor Paulo Freire.

FaE - Faculdade de Educação.

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

IBID – Origem do latim, “no mesmo lugar”.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LASEB – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica.

MAO – Museu de Artes e Ofícios.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto.

NLS – Novos Estudos sobre Letramento.

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

PNE – Plano Nacional de Educação.

RME- Rede Municipal de Educação.

SMED- Secretaria Municipal de Educação.

TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.

SUMÁRIO

MEMORIAL: MEUS CAMINHOS NA DOCÊNCIA.....	15
INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	30
1.1 Pesquisa-ensino.....	30
1.2 Unidocência.....	32
1.3 Múltiplos Letramentos.....	38
1.4 Alfabetização e Letramento.....	40
1.5 Multimodalidade: audiovisual e a literatura.....	46
1.5.1 O Audiovisual.....	46
1.5.2 O Ensino da Literatura.....	56
CAPÍTULO II - TRABALHO COM AUDIOVISUAL E LITERATURA EM UMA TURMA DE EJA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PERCURSO.....	60
2.1 O Cenário da Docência: a escola.....	61
2.2 Organização do Trabalho Pedagógico, a turma e a docência na EJA.....	62
2.3 O Trabalho com Cinema e Literatura: um panorama dos projetos desenvolvidos entre 2014 a 2018.....	78
CAPÍTULO III – PROJETO MINAS, NORDESTE & ÁFRICA: MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E EMANCIPAÇÃO DE EDUCANDOS DA EJA ...	113
3.1 “Louvor da Manhã”: a memória.....	113
3.2 “A Força da Hora Nona”: os saberes tradicionais.....	119
3.3 “Plenitude do Meio-Dia”: análise da escrita dos educandos.....	126
3.4 “As Horas Completas”: a descontração na escrita	133
3.5 Ensino de literatura e Suportes Audiovisuais: contribuições para a construção de conhecimento de educandos da EJA.....	138
3.6 Repercussões do Projeto nos Anos Seguintes.....	143
3.7 O Processo Emancipatório dos Educandos da EJA por Meio dos Projetos	161
3.8 Recurso educativo: vídeo documentário.....	167
Considerações Finais.....	170
Referências.....	174
Filmografia (sinopse e ficha técnica).....	181
Anexos.....	188

MEMORIAL: MEUS CAMINHOS NA DOCÊNCIA

Houve, e só depois, o tempo da alegria ao enxergar o mundo como o mais absoluto e sucessivo milagre: fogo, terra, água, ar e o impiedoso tempo.

Bartolomeu Campos de Queirós, em Vermelho Amargo (2011)

Neste memorial, aventuro-me a apresentar uma breve narrativa, por entre tempos de alegrias, angústias a descobertas, como diz o poeta, dos meus caminhos na docência...

Sou filha de uma professora primária, que se formou em um colégio interno de freiras dos oito aos dezoito anos, na década de 40, na cidade de Itambacuri/MG. Penso que minha escolha profissional foi construída ao longo de muito tempo. Fui alfabetizada na *Cartilha da Lili*, onde as lições eram pregadas na parede e lidas cotidianamente, promovendo a memorização dos textos que trago até hoje.

Guardo comigo uma cena de aprendiz de professora. Eu me lembro da diversão favorita de brincar de escolinha no quintal de casa, por volta dos nove a dez anos de idade, com minhas duas irmãs menores, que posavam de alunas aplicadas. Um pedaço de madeira se transformava em um quadro. O que escrevia não me recordo, mas o momento em que, de repente, minhas irmãs cansam-se e iam brincar de outra coisa deixando-me sozinha no cenário, ficou marcado na memória.

Vejo nessa imitação do mundo adulto uma possibilidade de arrumação do mundo real, seja reestruturando os incômodos da vida escolar, seja planejando ser como minha mãe, imitando ações do seu cotidiano de docência. Segundo VYGOTSKY (1994, p. 130):

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

Reconheço nessa cena indícios da minha escolha profissional. Lembro-me, também, que morava conosco uma moça negra que, como tantas outras, foi trazida da roça para trabalhar em casa de família, tornando-se empregada doméstica, e por quem sempre guardei enorme afeto, pois representava a mãe “boa” que me acolhia, quando a mãe “malvada” me corrigia com palmadas e castigos. Quelé era seu apelido. Seu nome, Clemência, era igual ao da minha mãe, que também carregava um apelido, Mença, que servia de diferenciação entre as duas. Ela ajudava minha mãe nos afazeres domésticos e estudava à noite, como tantos outros homens e mulheres negros neste país, cujo tempo socialmente esperado de permanência na escola lhes foi negado. O Grupo Escolar que frequentava era o mesmo que o meu. Quando estava na 2ª ou 3ª

série¹, não tenho clareza, notei que as provas dela eram idênticas às minhas. Procurando ajudá-la, eu fazia as provas pela manhã e explicava como fazer à noite, sendo que depois conferia o que ela havia feito. Fato é que ela passou de ano, mas, ao frequentar a série seguinte, disse à professora que não sabia nada e pediu para voltar à série anterior. Quê foi a minha primeira educanda de EJA. Dois aspectos a considerar: primeiro o fato de que uma adulta, de aproximadamente 40 anos, aceita ajuda de uma criança nos afazeres escolares, numa relação submissa que expressava uma sensação de “saber menos”; segundo, com os olhos de professora nos dias atuais, constato a inadequação do ensino noturno para estes sujeitos, dado que as atividades destinadas aos adultos eram reproduções de atividades das crianças.

Outro flash dos tempos de escola: lembro-me da professora de 2ª série lendo, no final das aulas, Contos de Fadas. Adorava ouvi-la. Anos depois, buscar e ler todos os contos ouvidos numa enciclopédia² em casa foi minha iniciação significativa como leitora. Conforme BETTELHEIM (1980, p.13):

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

A leitura representava a válvula de escape para os conflitos no cotidiano de criança, que reverberava para outros momentos lúdicos como o brincar de boneca. A continuidade e diversificação no hábito da leitura aconteceram durante o processo de escolarização. No antigo ginásio, era frequentadora da biblioteca da escola, em que uma funcionária amável me sugeria bons livros. Fazendo essa retrospectiva, me dou conta do gosto que tenho para com a literatura, assim como para filmes que abordem a temática de relações afetivas, os desafios, as possibilidades...

Anos mais tarde, uma nova cena se inscreve. Ao ingressar na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), para cursar Pedagogia, em 1986, vivenciei um currículo que atendia à efervescência dos novos postulados referentes à aprendizagem cognitiva do sujeito, baseados em estudos de Piaget e ressignificados para a alfabetização por sua orientanda Emília Ferreiro. A ênfase da Psicologia, como contribuição ao entendimento dos processos, era notória. Em 1993, recém-formada no curso de Pedagogia,

¹ Correspondência atual ao 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

² Enciclopédia “Tesouro da Juventude”.

prestei concurso, ingressando na Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (RME-PBH). Vislumbro esse início de docência quase sempre entremeadado a cursos de formação, possibilitados pela própria Rede, forma como os professores se referem à RME-BH.

Logo ao tomar posse, o Município passou a vivenciar um novo paradigma educacional com a implementação do Programa Escola Plural. Recém-formada, sem experiência em docência, apresentava o perfil ideal para abraçar essa proposta pedagógica inovadora, baseada “em dois princípios fundamentais – o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva” (BAPTISTA, 1998). Após um longo tempo de reivindicações de professores e, diante de cobranças internacionais quanto ao combate aos nossos altos índices de exclusão escolar, um fazer pedagógico voltado para aqueles a quem o direito à escola fora negado ou denegado começava a ser construído na Rede.

Novo enquadramento: formação continuada. Nessa fase inicial da docência, jogava-me em todos os cursos, numa necessidade constante de aperfeiçoamento, de vivenciar trocas de experiências que sempre amenizavam as angústias da docência. Buscava o fazer que atingisse o maior número de crianças e desse a sensação de dever cumprido. Essa inquietação me levou a buscar especialização com foco em Psicologia³, visando ao maior entendimento dos processos de ensino e aprendizagem.

A formação continuada representa oportunidade de reflexões diversas, seja na troca de experiências exitosas entre colegas, ou conhecimentos específicos para a modalidade, como também um olhar crítico sobre nossas ações, que, embora consideramos “inovadoras, interessantes”, porém não efetivam avanços que esperamos (DA SILVA, 2007, p.5). Muitas vezes cristalizamos práticas equivocadas que, se não nos distanciarmos delas para uma análise mais cuidadosa, continuaremos a cometer os mesmos erros. Enfim, a oportunidade de uma formação fora do ambiente de trabalho também possibilita a amplitude na reflexão da nossa prática, pois trocamos experiências mais diversas, para além do cotidiano da escola.

Toda essa malha de formação vivenciada foi muito frutuosa, encorajando-me no desenvolvimento de vários projetos interessantes nas turmas de referência, sempre no ciclo inicial. Trago até hoje essa inquietude por aperfeiçoamento.

Naquela época, eu era uma professora recém-chegada e assumia turmas do início da alfabetização, a turma com os estudantes mais difíceis, com trajetória de várias reprovações anteriores. Assumi uma das turmas do projeto *Turmas Aceleradas*, instituído como “projeto de

³ Curso de Especialização em Psicologia Educacional-PREPES-PUC Minas.

atendimento a alunos enturmados no segundo ciclo, mas que, em termos de habilidades e conhecimentos escolares estão distanciados de seus pares” (BAPTISTA, 1998, p.5), em que tive a oportunidade de formação com o professor Daniel Alvarenga. Essa experiência marcou profundamente minha docência, seja na compreensão de que a leitura e a escrita são processos distintos, enquanto mobilização do cérebro, e por isso apresentando diferenciações na aquisição do alfabetizando (ALVARENGA, 1988), seja nos conhecimentos da Fonética, que representaram uma importante contribuição para minha prática de alfabetizadora. Nesse sentido, ainda a tomo como referência formativa pelas possibilidades de uma melhor intervenção junto aos estudantes.

Hoje, analisando aqueles fatores, considero-os oportunidades importantes de formação que tive, ao iniciar a docência em 1994. Continuo trabalhando com alfabetização, mas agora com um novo perfil, o educando da EJA. Parcerias entre a PBH e a UFMG possibilitaram-me várias outras formações, não só voltadas para os processos de leitura e escrita, mas também atendendo aos princípios básicos da Escola Plural, anteriormente mencionados, dentre outros aspectos.

Outra formação marcante foi o curso sobre a História da África e das culturas afro-brasileiras (FaE-2006)⁴. Representou a primeira e preciosa oportunidade de formação e de fortalecimento da minha identidade negra, em que a conexão entre África e Brasil desvendou parte da cortina que encobria o continente e o país, na contramão dos conhecimentos vivenciados nos parâmetros curriculares oficiais até a Lei 10.639/2003. Foi um primeiro passo que me seduziu a continuar buscando novos aperfeiçoamentos da temática⁵. Novas formações, novos questionamentos, novas constatações, por exemplo, sobre a visão eurocêntrica dominante nessas terras de Brasil, que precisa ser desconstruída para dar lugar a um olhar mais plural. Estudar África possibilita estudar manifestações culturais de origem da maioria da população brasileira e descortinar o racismo estrutural existente na sociedade.

Como uma formação demanda outra, ingressei no Curso de extensão Educação sem Homofobia (FAFICH-2008), que veio para ajudar a entender e reconhecer outro grupo de pessoas incluído entre aqueles tratados como “minorias”, grupo social com acesso dificultado a direitos básicos em uma sociedade de predominância racista, machista e homofóbica. As leituras e debates vivenciados no curso ampliaram meu olhar sobre a docência, o que favoreceu ampliação também da ação pedagógica, uma vez que aprendizagens são movidas pelo afeto,

⁴ História da África e das Culturas Afro-brasileiras (FaE-2006), coordenação da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes.

⁵ História e Cultura Afro-brasileira e Africana (PBH-2007).

pelo reconhecimento do outro. Foi impactante ler a biografia de João W. Nery⁶ e, ao tentar me aproximar do lugar do outro, cuja dimensão do sofrimento existencial até então me era desconhecida, vivenciei uma experiência humanizante que me fez reformular conceitos na perspectiva de intervenções mais consistentes em defesa de direitos e/ou novos olhares sobre o acolhimento dos sujeitos historicamente excluídos nas nossas escolas.

Trazendo outras questões, também penso que o contexto educacional me favoreceu bastante em termos de novas possibilidades, pois minha trajetória profissional sempre foi em escolas recém-criadas, onde o corpo docente ia se formando aos poucos e, com o tempo, construindo seu perfil. Meus pares eram também docentes novatas (os), em certo sentido, pois estavam numa nova escola, num novo caminhar profissional.

Entrada em cena na docência da EJA. Aqui destaco minha transferência para uma nova escola de vínculo. Logo no início de funcionamento da Escola Municipal Professor Paulo Freire (EMPPF), em 2001, uma das prioridades da escola foi fazer um levantamento na comunidade dos adultos analfabetos com intenção de retornar aos estudos. A partir daí, foi formada a primeira turma de adultos com funcionamento noturno, na qual iniciei a docência em alfabetização de adultos, dando continuidade até os dias de hoje. A organização de única turma no funcionamento noturno apresentava uma peculiaridade na docência, qual seja, de eu ser responsável pelo trabalho com as várias áreas do conhecimento com os educandos, a chamada unidocência.

Paralelamente às formações em serviço, fui lapidando, também, uma formação cultural para os sujeitos da EJA, pautada nas artes e, mais especificamente, na Sétima Arte⁷. Sem a pretensão de tornar-me cineasta, destaco que meu caminhar nos conhecimentos sobre cinema, com certeza, vem dando passos significativos no que se refere ao saber cinematográfico.

Foram vários filmes marcantes, que, nas entrelinhas, me ajudavam também na compreensão do mundo da educação. Além do entretenimento pessoal, também adquiria indicações nos ambientes de formação como subsídio ao entendimento dos processos de aprendizagens ou mesmo sugestões de filmes apropriados para sala de aula.

⁶ Viagem Solitária: memórias de um transexual 30 anos depois. A narrativa traz os conflitos da infância e adolescência de alguém que não se reconhece no próprio corpo e a partir desse período vivencia um processo de busca desesperada por autoafirmação.

⁷ Tipos de Artes: o termo sétima arte para designar o cinema foi dado por Ricciotto Canudo no Manifesto das Sete Artes, em 1911. Essa referência é apenas indicativa, cada uma das artes é caracterizada pelos elementos básicos que formatam sua linguagem e classificadas da seguinte forma: 1ª Arte - Música (som); 2ª Arte - Pintura (cor); 3ª Arte - Escultura (espaço e tempo); 5ª Arte - Literatura (palavra); 6ª Arte - Coreografia (movimento); 7ª Arte - Cinema (integra os elementos das artes anteriores); 8ª Arte - Fotografia; 9ª Arte - Sequência (quadrinhos).
Fonte: google.com

Com o cinema, fui tecendo caminhos de descobertas, contribuições diversas ao longo da minha vida, espreitando-me até requisitar uma formação que atendesse aos anseios, não só de um novo entendimento dessa linguagem, de forma a possibilitar uma apropriação efetiva dela, como também de ser uma agente multiplicadora desse conhecimento com os educandos. Essa oportunidade surgiu com uma nova formação, uma parceria da FaE-UFMG e PBH, por meio do LASEB⁸ em 2014/2015, que representou um marco em minha formação profissional, uma vez que potencializou minhas ações no desenvolvimento de projetos a partir do plano de ação exigido. Em minha prática, o audiovisual passou a ser um forte aliado da aprendizagem dos sujeitos da EJA, especialmente no que concerne às dificuldades de alguns educandos para ler imagens básicas contidas em avaliações externas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED-PBH). Afinal, ler o mundo não se restringe a reconhecer letras/palavras, uma vez que nossos olhos são invadidos por signos para além do alfabeto.

De acordo com GUIMARÃES (2017, p.38):

Nas práticas da alfabetização dentro da perspectiva da educação popular, numa concepção histórico-social crítica, há uma busca permanente pela criação de métodos, de inspiração e historicidade, a fim de substituir modelos estrangeiros utilizados ainda hoje nas práticas de ensino.

A necessidade de melhor sistematização da prática pedagógica do contexto do LASEB condiz com essa busca, uma vez que a lida com o audiovisual apontou uma janela importante enquanto possibilidade de favorecimento na ampliação de formas de se ver o mundo para os educandos da EJA.

Cena panorâmica capturando a realidade social dos educandos. Com efeito, novas perspectivas e enfoques pedagógicos passaram a fazer parte de minha atuação profissional na EJA a partir do desenvolvimento de projetos. Em 2017, participei de novas formações marcantes para minha docência na EJA⁹. Foram momentos de intensa reflexão sobre sujeitos

⁸ O curso de especialização em Educação e Cinema (LASEB 2014/2015), sob coordenação da Profa. Dra. Inês Teixeira. Como requisito para titulação, foi exigido o desenvolvimento de um plano de ação na turma de vínculo, com apresentação final de monografia e produção de vídeo de registro da prática.

⁹ a) Disciplina: Tópicos em Educação e Docência: Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: enfoques conceituais e metodológicos, ministrada pelo professor Heli Sabino de Oliveira. A experiência nessa formação ampliou meu entendimento quanto à ação política necessária ao educador da EJA. Participar das reflexões dos textos que abordaram conceitos importantes voltados para a Educação Popular, associados paralelamente a filmes pertinentes aos temas, descortinou aspectos relevantes sobre aprendizagens dos sujeitos. b) Curso de Formação de Educadores da EJA do Programa de Extensão Universitária Fórum Metrô, fruto de nova parceria da FaE-UFMG / PBH, sob a coordenação da professora Analise de Jesus da Silva. A temática abordada envolvia os vários sujeitos

que voltam a estudar, inseguros quanto ao que vão encontrar, tendo as referências antigas do pouco tempo que frequentaram a escola na infância. Percebo que as duas formações foram estruturadas na perspectiva de subsidiar uma *práxis* condizente aos ensinamentos de Paulo Freire: “Mas, se os homens são seres do *quefazer* é porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o *quefazer* é *práxis*, todo fazer do *quefazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine” (FREIRE, 1981, p. 145).

Penso que a docência com adultos exige um novo enfoque na compreensão do desenvolvimento das aprendizagens, que complementa o entendimento enquanto indivíduo e suas habilidades próprias para os processos (ALVARENGA, 1988), pois há que se considerar as vivências sociais, ao longo da vida desse sujeito, as suas experiências de letramentos dominantes/vernaculares (ROJO, 2009, p.102), se foram positivas ou desastrosas, reforçando a discriminação social ou mesmo no âmbito familiar para com o analfabeto, o que influencia de forma marcante o desenvolvimento nos processos de aquisição da leitura e escrita. Precisamos estar sensíveis a esses entraves para contribuir em sua superação. Os educandos da EJA precisam ter o acolhimento de uma escola e de uma docência que reconheçam esse seu direito negado e que tenham o compromisso de buscar efetivá-lo com qualidade.

Cena de aperfeiçoamento: mudança na angulação e na qualidade das lentes para melhor enxergar as realidades. Ao mesmo tempo em que aquelas últimas formações representavam novos horizontes em minha docência, também criavam em mim uma demanda de buscar aprofundamento desse novo enfoque de formação, levando-me a concorrer ao Mestrado Profissional, como possibilidade de investigação da minha própria prática, uma vez que percebi o quanto estão imbricados na EJA o sujeito histórico e a aprendizagem significativa que ele precisa encontrar nessa volta à escola.

Penso que o sujeito histórico, agente de transformação social, vivencia o inconformismo com a realidade que está posta, mas, para modificá-la, é necessário conhecer as nuances, os limites impostos individualmente e as possibilidades advindas das tomadas de decisões coletivas. Tudo isso são aprendizagens que a escola pode e deve contribuir na formação dialógica freireana com os educandos da EJA. Precisamos estar atentos ao contexto social em que estamos inseridos, buscando trazer temas atualizados e próximos dos estudantes, favorecendo o debate e a reflexão cotidianamente. E é essa docência que venho tentando promover, recorrendo à pedagogia de projetos, que penso representar a melhor estratégia para uma ação educativa emancipatória dos sujeitos.

presentes nos agrupamentos da EJA, complementada por um plano de ação a ser desenvolvido nas turmas de atuação.

Nessa busca, também me formo, me inquieto, me constituo. Nessa retrospectiva profissional, reconheço a presença marcante da FaE-UFMG em minha trajetória acadêmica, universidade pública e gratuita¹⁰, seja em minha graduação, ou nos desdobramentos em cursos de extensão, e constato a importância de políticas públicas que oportunizem o acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade social para sujeitos advindos de camadas populares como eu.

¹⁰ Das 50 melhores universidades do país, 45 são públicas, incluindo as 15 primeiras. Das 50 melhores da América Latina, 15 são universidades públicas brasileiras.
Fonte: Ranking The 2017 e IGC MEC 2016

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia intenso processo de desenvolvimento das tecnologias, que vem trazendo mudanças significativas na inclusão social dos sujeitos. O educando da EJA (Educação de Jovens e Adultos) volta à escola buscando aperfeiçoar sua participação na sociedade, que, nesses tempos atuais, demanda aprendizagens mais amplas do que ler e escrever. Vivemos na Era digital, numa sociedade impregnada de estímulos visuais em cartazes luminosos e em outros vários meios de comunicação, em que, ao olhar, somam-se complexidades e ambiguidades interpretativas. A inquietação primeira, que me levou a identificar o audiovisual como possibilidade de potencializar aprendizagens, veio da percepção de que vários estudantes da turma de EJA participante desta pesquisa e que estavam em processo de alfabetização, ao serem submetidos a processos avaliativos externos, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED-PBH), apresentavam enorme dificuldade em identificar/interpretar imagens básicas contidas nas avaliações. Considerei, então, que uma das estratégias possíveis para a superação da referida dificuldade consistia em fazer uso de imagens e adotar sondagem de forma coletiva do que os estudantes estavam visualizando, buscando socializar a compreensão para que conseguissem resolver as questões propostas. A partir dessa abordagem, passei a compreender a importância de proporcionar experiências audiovisuais no currículo da EJA, visando à ampliação da leitura de mundo dos educandos.

A escola, como instituição que busca promover a emancipação dos sujeitos e que possibilita transformações sociais, precisa estar atenta ao novo desenho social que se inscreve com as mudanças, uma vez que cada novo cenário pode apresentar fatores de agravamento no que diz respeito à inclusão/exclusão social dos educandos. É a partir disso que busco estratégias que possam atender às demandas nos múltiplos letramentos dos educandos.

Em minha experiência docente, a parceria entre os recursos audiovisuais e a literatura por meio do desenvolvimento de projetos, proposta desde 2014 em uma turma de EJA em processo de alfabetização, representa uma tentativa de potencializar as aprendizagens dos envolvidos e favorecer sua participação social. Aprender a ler requer atenção e observação, habilidades que adultos iletrados podem ter desenvolvido pouco diante das demandas e da rapidez das mudanças de práticas no mundo atual. Para consolidar e ampliar a extensão formativa do trabalho com audiovisual e literatura, têm sido intensificados os diálogos culturais como o reconhecimento dos signos e sentidos presentes em vídeos, que demandam novas aprendizagens por parte daqueles sujeitos. Em paralelo, a busca daquela parceria para o

desenvolvimento dos processos pedagógicos tem contribuído no envolvimento dos educandos, quando as escolhas são pautadas em obras literárias e fílmicas que apresentam afinidades com o leitor/espectador. Afinidades entendidas com o perfil desse educando das turmas de EJA, localizadas nas regiões de periferia, constituída em sua vasta maioria por sujeitos de origem afrodescendente. Conforme GOMES (2003, p. 84):

O educativo é eminentemente cultural e a relação ensino/aprendizagem se constrói no campo dos valores, das representações e de diferentes lógicas. Não lidamos somente com processos cognitivos. Aliás, cada vez mais descobrimos que a cognição é construída na cultura. Dessa forma, a pesquisa educacional sempre será enriquecida pelo diálogo com outras áreas das ciências humanas. No caso do estudo sobre a questão racial, é importante que esse diálogo se dê com as áreas do conhecimento que, pela sua história, possuem um acúmulo na discussão sobre a cultura e, no caso específico, a cultura negra.

Em função desse pensar da cultura permeando a ação educativa é que as questões étnico-raciais também vão desempenhando papel importante no emaranhado das reflexões dos processos de aprendizagens vivenciadas durante minha prática pedagógica. Uma das janelas que encontrei para um melhor entendimento desses processos de aprendizagem surgiu a partir do ingresso no Mestrado Profissional. A Pós-graduação abriu-me possibilidades de um novo olhar sobre a docência, com ênfase na investigação da minha própria prática, guiada pela perspectiva da pesquisa-ensino, que encontra respaldo nos dizeres de ZAIDAN et al. (2018, p.93):

Temos feito estudos e orientações para viabilizar a pesquisa sobre a própria prática, uma vez que essa parece ser uma demanda que surge naturalmente na medida em que nossos alunos se engajam em suas pesquisas. No âmbito teórico, essa perspectiva implica na ampliação de conhecimentos sobre a prática pedagógica do ponto de vista dos sujeitos da própria prática, reconhecendo teorias existentes e avançando em novas sistematizações.

Voltar os olhos para a própria prática nos possibilita colocar em questão a nossa trajetória docente, os acertos e os equívocos cometidos, tecendo uma reflexão mais consistente sobre eles, não só à luz das teorias, mas também de novas formas de pensar e fazer, para, assim, ir trilhando continuamente na docência, considerada um processo dinâmico e dialógico de ensinar e aprender. E, na medida em que podemos compreender melhor o percurso, as decisões tomadas, acertadas ou não, ao longo do tempo vivido, isto pode se tornar um fecundo instrumento de aperfeiçoamento para novos avanços na nossa prática pedagógica, trazendo

novas possibilidades de aprendizagens. Penso que esses avanços em minha prática começaram a surgir a partir da parceria anteriormente citada, entre a literatura e o audiovisual.

A respeito da temática apresentada para pesquisa, indagações diversas têm me motivado à investigação, na expectativa das respostas representarem possibilidades de melhor intervenção nos processos de aprendizagem, tais como:

- O audiovisual/literatura, entendidos como suportes na aprendizagem dos processos da leitura e escrita, possibilitaram aos educandos um melhor desenvolvimento nas aprendizagens?
- Que contribuições o audiovisual/literatura trouxeram para a reflexão sobre a condição humana, sobre o lugar social ocupado pelos estudantes?
- Neste processo, é possível perceber favorecimento na emancipação dos sujeitos?

Tendo em vista tais questões, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar minha própria prática docente, visando compreender o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos e na emancipação dos educandos de uma turma de EJA em processo de alfabetização. Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) investigar a organização do trabalho em uma sala de unicidade tendo em vista os múltiplos letramentos, b) entender em que sentidos o ensino de literatura através do uso de suportes audiovisuais contribui para construção do conhecimento em sala de aula e c) compreender como se constituem a criticidade e o processo emancipatório dos educandos.

Para isso, sob a perspectiva da pesquisa-ensino (PENTEADO; GARRIDO 2010), descrevo e analiso a experiência com projetos que envolveram o audiovisual e a literatura desenvolvidos na turma entre 2013 e 2018, com destaque para o projeto denominado “Minas, Nordeste & África: origens e diálogos”, realizado em 2017, que envolveu o trabalho com o livro “Indez”, de Bartolomeu Campos de Queirós, literatura de cordel e audiovisual. Tal estudo foi realizado através de análise de registros em diários de campo, vídeos, fotografias, produções textuais e rodas de conversa, que compuseram os caminhos metodológicos traçados para a investigação.

As etapas metodológicas seguidas na pesquisa foram: aprofundamento nos estudos sobre a metodologia da pesquisa-ensino, juntamente com a literatura já produzida sobre múltiplos letramentos na EJA, ensino de literatura e audiovisual, que embasaram o desenvolvimento da investigação e a análise dos dados produzidos no âmbito dos projetos estudados, conforme indicado anteriormente. A escolha do projeto “Minas, Nordeste & África: origens e diálogos” para aprofundamento das análises deve-se ao fato do mesmo ter

representado um marco para os educandos, em termos de novas possibilidades de envolvimento nas aprendizagens. Depois de vivenciar, em 2016, um projeto focado intensamente nas questões étnico-raciais (Projeto “Carolina: a catadora de palavras”), penso que elementos distintos convergiram para um novo patamar identitário no grupo dos estudantes. No novo projeto, foi possível contemplar a cultura nordestina e a cultura indígena, tão invisibilizadas no cotidiano escolar, além do enredo de cuidados maternos presentes na obra “Indez” para um grupo formado, em sua maioria, por mães, aliado a referências da cultura interiorana mineira. Tudo isto foi realizado sem deixar de revisitar os conhecimentos vivenciados no projeto anterior, em uma teia de possibilidades propiciadas por visitas ao Museu de Artes e Ofícios (MAO) e à cidade de Ouro Preto¹¹, com aulas em um ambiente externo, mas que catalisaram conhecimentos que foram, posteriormente, trabalhados em sala de aula, que explicitam a naturalização do racismo em nossa sociedade, por exemplo, e exige intervenções pontuais constantes junto aos educandos da EJA no cotidiano da escola.

O audiovisual também esteve presente neste projeto, potencializando todos esses saberes e propiciando reflexões coletivas sobre a nossa condição humana. Além disso, o desenvolvimento desse projeto contou com parcerias de estudantes de Pedagogia, o que representou uma ampliação no atendimento das demandas dos educandos, favorecendo o desenvolvimento das aprendizagens.

Trazendo outras questões, por entender que a educação é pautada na partilha de conhecimentos que possam favorecer avanços na docência, a pesquisa do contexto estudado, referente a uma turma de EJA em processo de alfabetização na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pretende contribuir com os espaços de formação continuada da Rede em que está inserida, em que a troca de experiências entre colegas tem sido elemento multiplicador de saberes.

Quanto ao desenho metodológico da pesquisa, damos ênfase à modalidade da Pesquisa-ensino que, em diálogo com o exercício da docência na turma de vínculo, permitiu que eu fosse refletindo/atuando/refazendo o/no percurso na pesquisa. A abordagem da pesquisa-ensino, segundo PENTEADO (2010, p.11): “produz mudanças nos alunos, qualificando seus processos

¹¹ Tanto as reflexões sobre africanos escravizados propiciadas pela aula de História no Museu, quanto os estudos vivenciados nos vários espaços de visita guiada em Ouro Preto, pautados por grande interesse dos estudantes, até mesmo a perplexidade com o artesanato de pedra sabão, presente na feira de Ouro Preto (nova pesquisa demonstra ser herança da cultura moçambicana), desencadearam novos estudos entrelaçados a países africanos. Para isso, levei uma apresentação de slides intitulada África de A a Z (encurtador.com.br/zMU39, Acesso em: 25 mar. 2020), com fotografias trazendo diferentes focos de países africanos, principalmente de metrópoles, buscando desconstruir a visão estereotipada vigente de continente selvagem. Aproveitei, também, para estudarmos o envolvimento de Paulo Freire em projetos de educação em África.

de aprendizagem, e também no docente pesquisador, em sua prática de ensino, tornando-o mais confiante, autônomo e comprometido com o que faz. Produz, ainda, conhecimentos sobre a docência”.

Penso que tal perspectiva nos coloca, enquanto pesquisadores, uma responsabilidade ainda maior de atuar juntamente com os sujeitos da pesquisa, pois eles são protagonistas do processo, nos fornecendo informações que direcionam nosso fazer pedagógico, exigindo de nós uma percepção apurada e sensível para compreender que nem sempre os rumos seguidos levam à corroboração de nossas hipóteses prévias.

O real entendimento de se fazer pesquisa nas ciências sociais nos coloca numa posição de reconhecimento dos limites das observações colhidas, pois toda pesquisa apresenta um recorte, ou um foco específico da realidade, em que os sujeitos têm um determinado pertencimento territorial, de relações de gênero, relações étnico-raciais, ou de inserção no mundo do trabalho, e tudo isto pode interferir de modo significativo no que estará sendo observado. Precisamos estar atentos a interferências importantes que essas peculiaridades provocam na pesquisa.

A este respeito, lembramos Paulo Freire, que se apresenta sempre que o assunto é essa interação dialógica da educação, que propicia um reconhecimento dos saberes socialmente construídos, mas muitas vezes relegados a um segundo plano pela ciência clássica, que aponta para a valorização de um saber oriundo de um outro pertencimento do sujeito, com conhecimento eurocêntrico, de homem branco, inserido em categoria social de prestígio. Segundo FREIRE (1999, p.43):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Pensar criticamente sobre a própria prática passa por esse reconhecimento da dinâmica da formação docente em que estamos em atuação, formando sujeitos e formando-nos. Na medida em que enfrentamos desafios, buscamos superá-los também na partilha com colegas que tenham enfrentado as mesmas dificuldades e encontrado caminhos até então não trilhados por nós mesmas. Educação é, antes de tudo, uma busca de um fazer coletivo que promova transformação.

Analisando um pouco mais os desafios que enfrento nessa empreitada de estudos no PROMESTRE, destaco que, passadas quase três décadas da conclusão da graduação, comparo

minha volta à academia ao mesmo descompasso do tempo enfrentado pelo educando idoso da EJA, que deixou a escola quando criança e retorna agora a este espaço. Embora reconheça as diferentes oportunidades disponibilizadas quanto ao direito à educação, que delineou caminhos distintos na minha trajetória de vida, se comparada àquelas dos estudantes, considero que estamos impregnados de experiências, que precisam ser ressignificadas pelos conhecimentos acumulados socialmente e que possam dialogar com a nossa vida. Nesse sentido, sou uma educanda com perfil da EJA também.

Assim, ao me reconhecer de forma tão intrincada nessa pesquisa, diante da inexistência de neutralidade, percebo que preciso ter cuidado, pois há necessidade de afastamento, no sentido de olhar a prática com olhos de pesquisadora, de percorrer, inclusive, caminhos improváveis, que possam apontar conclusões até então impensadas previamente, não menos importantes que as esperadas. A intenção, portanto, é aguçar a observação e o diálogo como premissas para uma boa investigação da sala de aula de EJA em que, ao mesmo tempo, eu me afaste e me aproxime do meu campo de investigação, com o devido rigor e sensibilidade que uma pesquisa desta natureza exige.

Destaco que a intenção da pesquisa, os objetivos pensados, a participação e as condições do trabalho vivenciados durante o processo foram discutidos com os protagonistas do processo, os educandos, visando garantir a aceitação e as adequações necessárias à pesquisa. Saliento que o retorno dos resultados da pesquisa, tão logo a mesma seja defendida e aprovada pela banca examinadora, processo seguido pelos devidos ajustes demandados, também serão socializados com estes sujeitos, visando contribuir, em alguma medida, em seu processo formativo.

É pensado como recurso educativo um vídeo documentário, a partir das gravações significativas do cotidiano em sala, que possam demonstrar os avanços possibilitados pelo ensino de literatura através do uso de suportes audiovisuais nos processos de aprendizagem dos educandos, particularmente nos seus múltiplos letramentos e na sua emancipação. É buscando contribuir com essa função social da instituição escola que a produção desse vídeo tem a intenção de favorecer a reflexão sobre a docência da EJA, sobre novas abordagens que têm apresentado avanços nos múltiplos letramentos em sala de aula.

Por fim, saliento que a pertinência desta pesquisa passa pela possibilidade de contribuição social que a mesma pode trazer para o campo de atuação docente, lembrando que teorias não estão acabadas, portanto, estão sujeitas necessariamente a contribuições/contestações futuras, uma vez que saberes são “dinâmicos, dialógicos com múltiplas vozes”¹².

¹²Disciplina Saberes Dialógicos Contemporâneos: uma candência de vozes. Professor (es) Heli Sabino de Oliveira e Walter Ernesto Ude Marques (PROMESTRE 2/2018).

A dissertação está dividida em 03 (três) capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Pressupostos teóricos”, trazemos a fundamentação teórica em várias dimensões. Iniciamos com os pressupostos para a opção definida da pesquisa-ensino. Posteriormente, seguimos com a abordagem teórica discutindo sobre unidocência e múltiplos letramentos, alfabetização e letramento e, também, sobre multimodalidade, com foco na discussão sobre audiovisual e a literatura. No segundo capítulo, nomeado “Trabalho com audiovisual e literatura em uma turma de EJA: descrição e análise do percurso”, encontra-se o cenário da pesquisa, protagonizado pelos sujeitos construtores de saberes. Nele, situamos a escola, o perfil dos educandos e um panorama dos projetos vivenciados a partir de 2014, que foram potencializados pela parceria entre a literatura e o audiovisual. No terceiro capítulo, intitulado “Projeto Minas, Nordeste & África: múltiplos letramentos e emancipação de educandos da EJA”, apresentamos o trabalho desenvolvido com educandos da escola pesquisada no ano de 2017. Neste capítulo, analisamos registros em diários de campo, vídeos, fotografias, produções textuais e rodas de conversa referentes ao projeto supramencionado, visando compreender o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos e na emancipação dos educandos pesquisados. Em seguida, apresentamos considerações finais, referências utilizadas ao longo da pesquisa e anexos, que contempla o recurso educativo proposto no bojo desta investigação.

Antes de passar ao capítulo inicial desta investigação, uma breve pausa para justificar o título deste estudo, qual seja: “ (Neste) Espelho Onde o Refletido me Interroga”: pesquisando a própria prática em unidocência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual. O mesmo remete a uma passagem do livro “Vermelho Amargo”, de 2011, do escritor Bartolomeu Campos de Queirós, que mencionamos na epígrafe desta dissertação e aqui reiteramos: “ [...] vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga”. Interpretando o autor à minha maneira, compreendo que as palavras e gestos, bem como os fazeres e saberes de meus educandos, ao longo dos nossos tempos de trabalho juntos com os projetos, foram um espelho onde me vi, me fiz e me refiz como professora e, por isto, merecem estar aqui, intitulando esta pesquisa; pela importância deste diálogo docente-discente na construção da docência.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo contém a fundamentação teórica da pesquisa, apresentada em diferentes dimensões. Iniciamos o texto expondo alguns pressupostos para a opção definida da Pesquisa-ensino e, posteriormente, abordamos a unidocência e múltiplos letramentos, alfabetização e letramento e, também, a multimodalidade, com foco na discussão sobre audiovisual e a literatura. Ao longo do texto, são apresentadas algumas implicações que se desdobraram destas discussões, trazendo demandas para meu contexto atual de professora-pesquisadora.

1.1 – Pesquisa-ensino

A opção em desenvolver a pesquisa a partir da análise da própria prática docente se fundamenta na expectativa de que, ao me reportar ao meu próprio fazer pedagógico, à luz de conhecimentos teóricos e de orientações das pesquisadoras-professoras, esses movimentos tragam novas contribuições e promovam mudanças em práticas às vezes repetitivas, mas sem efetividade, aperfeiçoando acertos já vivenciados.

A pesquisa autobiográfica tem sido vista por pesquisadores “como instrumento de (auto) conhecimento e (auto) formação”, um momento em que o sujeito tem oportunidade de viajar interiormente e assim conhecer-se ao tomar consciência das escolhas, parcerias, aprendizagens e lacunas que marcaram presença em sua trajetória de vida. (BRAGA, 2013, p.46). Penso que essa introspecção pode me fortalecer para um outro movimento necessário, que é o de tomar distância da experiência da sala de aula. Movimento de tal natureza pode representar fator de transformação da docência, não só trazendo avanços nas aprendizagens dos educandos, mas também potencializando o fazer pedagógico de um coletivo de professores de EJA, que estará compartilhando as conquistas, pois educação é um fazer coletivo em rede. A oportunidade de participar em diferentes formações pela SMED tem me propiciado uma troca de experiências em coletivos da educação, para além de professores docentes de EJA, por exemplo, profissionais de biblioteca, educadores infantis, articuladores de leitura, coordenadores, etc. São momentos em que nos alimentamos uns dos outros de um fazer a educação mais solidário promovendo inovações, oportunizando trocas cada vez mais raras no cotidiano da própria escola.

Esse movimento de formação não se processa em âmbito solitário, mas “na interação com todos os elementos e pessoas que fazem parte do cotidiano, no percurso da sua vida, e, um

olhar atento sobre inúmeras interações vislumbra as especificidades formativas de cada sujeito, sua identidade” (LOBATO, 2016, p. 39). Neste sentido, a capacidade de análise da pesquisadora é um dos desafios a ser enfrentado, pois é nesse fazer e examinar o caminho traçado que iremos construir novas possibilidades de intervenção, identificando os equívocos e o que desconhecemos para viabilizar percursos de superação (Ibid., p.24).

Busco ressonância novamente na reflexão de BRAGA (2013, p.52), quando diz que:

A narrativa é uma forma de comunicar ou contar as experiências vividas por uma pessoa ou por um grupo, portanto, entendo que, ao narrar minha história de formação em consonância com *o que eu faço*, estarei colocando minha prática à mostra com o objetivo de compreender e saber *por que eu faço o que faço*”.

É nesse impasse da docência que penso estar, diante da incerteza de estar ou não contribuindo na construção de uma visão mais ampliada de mundo dos educandos, em que o sujeito possa sentir-se fortalecido no enfrentamento de seus desafios, que é um dos compromissos do educador da EJA.

A opção em trabalhar na perspectiva da Pesquisa-ensino (PENTEADO E GARRIDO, 2010; ZAIDAN et al., 2018)¹³, reflete essa necessidade de encontrar caminhos que apontem alternativas para essas inquietações, catalisadas principalmente durante a formação com as disciplinas isoladas do PROMESTRE e o curso sobre sujeitos da EJA em 2017, que antecederam meu ingresso ao Mestrado. Uma reflexão mais apurada acerca do longo período de afastamento dos estudos acadêmicos nos traz a constatação tanto da nossa incompletude quanto da sensação de que acumulamos acomodações na prática docente que precisam ser revisadas, pois elas nos impedem de avançar. E esse é o impasse que se apresentou em minha atuação no momento de realização desta pesquisa.

A Pesquisa-ensino, conforme Zaidan et al. (2018, p.97), pode ser entendida como um “meio pelo qual o pesquisador realiza a investigação em sua própria prática, reconhecendo o professor como produtor de conhecimento em processos articulados com a universidade. ” Neste processo, “a sala de aula passa a ser espaço não só de ensino, mas também de investigação sobre o ensino e a aprendizagem” (ZAIDAN et al., *op. cit.*). No estudo aqui proposto, ao assumir esse lugar de professora-pesquisadora, venho buscar a parceria com outras pesquisadoras-professoras, reconhecendo que os processos colaborativos de produção de conhecimento, simultaneamente, no ensino e na pesquisa, possibilitam superar a compreensão de supostas

¹³ Esta discussão será aprofundada no desenvolvimento da Dissertação.

expectativas contraditórias de professor-pesquisador e pesquisador-professor. (PENTEADO, 2010, p. 43).

A imersão nas práticas docentes a serem investigadas nos propicia ter ciência de todo o processo, embora não nos garanta a consciência do mesmo. Penso que a contribuição do pesquisador-professor, alheio a essa imersão, vem principalmente da possibilidade de análise para “o que os nossos olhos não conseguem ver”. Os desdobramentos podem se apresentar em mudanças na qualidade dos processos de aprendizagem para os educandos, assim como na prática de ensino do professor-pesquisador, contribuindo na construção da autonomia e do compromisso com o fazer pedagógico, além de produzir conhecimentos sobre a docência.

A pesquisa-ensino representa um início de percepção de que seu exercício pode aprimorar a qualidade de nosso trabalho, na medida em que as mudanças partem de dentro da escola. Até então, vivenciamos um histórico de que as mudanças surgiam no formato de propostas ou decretos, ou seja, de fora para dentro da escola, apresentando seus limites de atuação. PENTEADO (2010, p. 22) também defende que:

Outra razão epistemológica, importante de ser aqui retomada, refere-se à consideração de que o laboratório de produção do conhecimento científico no campo das ciências humanas e sociais é o próprio lugar em que as relações sociais se dão, palco onde as variáveis estudadas podem ser observadas e dimensionadas sob as condições em que ocorrem, bem como redimensionadas de maneira controlada e controlável. Trata-se, na verdade, de um conjunto de ciências de uma outra natureza, em função mesmo da especificidade de seu objeto: o comportamento humano.

Penso que a consciência da dimensão dessa complexidade do ambiente escolar nem sempre se mostra presente em nossas ações docentes no cotidiano, em que a reflexão muitas vezes é atropelada pelo tempo, que exige ações imediatistas e, muitas vezes, práticas equivocadas. O “distanciamento” necessário para uma reflexão mais consistente precisa ser ancorada em uma partilha mútua, a partir do envolvimento das duas categorias de profissionais, o “professor-pesquisador” e os “pesquisadores-professores”, que podem construir conhecimentos nos seus diferentes ambientes de atuação e partilhar esses conhecimentos.

É nesse fazer e examinar o caminho trilhado que podemos construir novos significados para a realidade, enxergando novas possibilidades de intervenção, identificando equívocos e o que desconhecemos para um novo percurso, muitas vezes doloroso, de superação. (LOBATO, 2016, p. 24). Essa foi a minha expectativa em relação à pesquisa desenvolvida ao longo do Mestrado.

1.2 – Unidocência

A unidocência, ou seja, a existência de um único professor que leciona os conteúdos de todas as disciplinas, em geral, para uma única turma de estudantes, está presente, enquanto organização disponível pela PBH, no projeto de oferta educativa em turmas externas, cujos espaços representam maior acessibilidade aos educandos em comparação à escola de vínculo, como é o caso da turma pesquisada.

A este respeito, considero importante situar a legislação nacional que orienta essa atuação. Após um período extenso de discussões entre Associações Nacionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁴ instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP), definindo-o como o *lócus*, no ensino superior, que formará o professor de educação infantil e anos iniciais. Dentre as orientações, destaco pontos pertinentes ao contexto da pesquisa contidos em um de seus artigos:

Art. 5º: O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: (...) fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; (...) ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; (...) relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Para a unidocência, na expectativa contida em suas orientações, há que se considerar a existência de possibilidades e limitações no fazer de cada professor (BELLOCHIO, 2017, p. 207). Somos sujeitos que apresentamos habilidades diversas e não há como ignorar nossas “preferências” em trabalhar determinada disciplina. E essa preferência é real, se configura em função da habilidade cognitiva que cada indivíduo desenvolve ao longo da vida devido a um conjunto imbricado de fatores, que nos propicia atuar melhor nessa área ou em outra, dentro da complexidade requerida na atuação da unidocência.

Por um lado, a minha ação pedagógica apresenta alterações importantes, quando penso nas possibilidades de aprendizagem do sujeito se eu não tenho domínio conceitual do assunto a ser abordado. Reconheço que a responsabilidade contida na unidocência é fator de prejuízo para o educando nesse sentido, que teria em mais de um professor a possibilidade de uma aprendizagem talvez mais consistente. Implicitamente às “justificativas pedagógicas” da unidocência nos anos iniciais, há que se destacar o caráter de “racionalidade neoliberal” (CAIXETA, 2017) existente, em que o poder público não reconhece a educação como

¹⁴ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

investimento. Neste sentido, o professor unidocente corresponde a um barateamento interessante da mão de obra e a desconsideração dos interesses do sujeito aprendiz.

Por outro lado, refletindo sobre o caráter pedagógico da unidocência, o processo de ensino-aprendizagem no processo de alfabetização depende essencialmente da tessitura de um único professor, que precisa conduzir a complexidade dos fios das tramas que compõem o currículo escolar nas diferentes áreas do conhecimento e de forma significativa (FERREIRA e TRIBECK, 2010, p. 04). Há que se considerar os fios que também compõem as relações interpessoais. Neste sentido, essa convivência cotidiana da unidocência tende a propiciar um reconhecimento e empatia mais estendida entre os sujeitos, no sentido de que alterações individualizadas nos comportamentos podem ser melhor percebidas pelos docentes, aspectos que nos sinalizam, muitas vezes, indícios importantes de dificultadores nas aprendizagens, seja referente a um comprometimento gerado no próprio ambiente da sala, seja algum aspecto trazido de outras relações estabelecidas pelos sujeitos além do espaço da escola, como o trabalho e a família, dentre outros.

Contextualizando minha prática a partir desses dizeres, destaco que, diante do compromisso de garantir o direito dos educandos a vivenciarem o acesso às várias áreas do conhecimento cotidianamente, tenho estruturado um cronograma semanal de disciplinas. Compreendo que a unidocência traz alguns elementos facilitadores, por exemplo, quando reflito sobre a possibilidade de articulação, não só pelo ensino da língua escrita e seu código estarem presentes no trabalho com todas as áreas do conhecimento, mas também da possibilidade de que eu, como professora, possa favorecer que os educandos façam conexões com seus saberes, uma vez que me responsabilizo na docência por todos eles. O desafio maior é reconhecer minhas limitações em se tratando de letramento científico, pois nós, pedagogos, apresentamos uma formação generalista e precisamos estar conscientes dessa limitação para buscar reformulação dos saberes.

O caminho para minimizar essa defasagem de conhecimentos tem sido a pesquisa, para atender a demanda cotidiana de trabalho com os temas escolhidos para os projetos, buscando também a parceria dos colegas de formação específica que, nos encontros semanais de formação ocorridos na escola ou na SMED, me auxiliam com referências bibliográficas ou mesmo sugestões de atividades práticas. O chão da sala de aula precisa ser um lugar de aprender, ensinar, aprender, tornar-se.

O currículo que buscamos construir junto às turmas na Rede se fundamenta nos dizeres das Proposições Curriculares da EJA (2016, s/p):

O currículo se manifesta pelas metodologias de ensino e de aprendizagem que atendam às especificidades dos estudantes. (...) Embora mantendo a divisão pelo corpo de conhecimento já sistematizado, preocupamo-nos em concebê-lo no seu processo integrativo, que se revela: na definição do objeto de ensino, na perspectiva humanizadora presente nos objetivos gerais das disciplinas, na presença articuladora das dimensões formadoras em todas as áreas de conhecimento.¹⁵

O compromisso com a docência no sentido de contribuir com a formação de sujeitos capazes de promover transformações sociais tem como ponto de partida um currículo que enxergue esse educando como protagonista na construção do próprio saber. O direcionamento da aprendizagem precisa atender às demandas vindas dos próprios sujeitos envolvidos e de suas práticas sociais.

Ao pensar a ação pedagógica que atenda demandas dos sujeitos da EJA, podemos mencionar, por exemplo, a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e a Lei 11.645/2008, que altera a anterior, ampliando essa obrigatoriedade para o ensino de História e Cultura Indígena também nos currículos escolares, se torna uma orientação necessária, quando reconhecemos, não por acaso, a presença expressiva de negros/indígenas nos bancos escolares dessa modalidade de ensino. GOMES (2012, p.2) comenta sobre a Lei como:

Resultado de um longo caminho de lutas e reivindicações do Movimento Negro brasileiro e de questionamentos ao mito da democracia racial (...), cristalizado e contraditoriamente aliado à manutenção de estruturas socioeconômicas nas quais as desigualdades fundamentam-se em bases raciais inequívocas em um país em que os negros são maioria em todos os setores e lugares socialmente desprestigiados.

Diante disso, tão importante quanto à obrigatoriedade da Lei é trazer também para os estudantes essa contextualização dos bastidores, como atestado de que as transformações sociais se fazem por ações coletivas de sujeitos.

A unicidade solitária em uma turma externa¹⁶ acumula não só a demanda pedagógica dos educandos, mas também outras responsabilidades que estão associadas à estrutura padrão de funcionamento de uma escola, qual seja, secretaria, setor de limpeza, biblioteca, cantina, etc., e que nesse ambiente precisa ser minimamente administrada pela professora.

¹⁵ Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Secretaria Municipal de Educação Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – 2016.

¹⁶ Turmas externas são espaços alternativos localizados em centros comunitários, shoppings populares, centros de saúde, asilos, igrejas em funcionamento nos arredores da escola em que estão vinculadas.

Consequentemente, os educandos também são atendidos minimamente, pois são adaptações possíveis que consigo implementar.

A peculiaridade em se trabalhar em uma turma externa configura um distanciamento em termos de planejamento pedagógico de forma coletiva inadvertidamente também. Se o único momento possível de encontros é nas sextas-feiras, ele quase não se concretiza efetivamente. A política atual da SMED de promover formações unificadas nesses momentos, às vezes regionalmente, em outros municipalizados, apresenta a desvantagem de reduzir as oportunidades de encontros na própria escola, embora reconheça não haver organização, que atenda a todas as demandas.

Concretamente, minha condição docente atual, depois de aposentar-me de um cargo de professora, configura-se como exceção comparada aos meus pares de atuação, todos com duas e até três jornadas de trabalho. Esta é uma consequência “da lógica de mercado neoliberal e a orientação tecnicista que se fazem presentes na legislação educacional” (CAIXETA, 2017, p. 43), desde os idos da década de 1970 e que vem ocasionando a precarização das condições dos trabalhadores em educação. Esclarecendo melhor, se nos encontros da escola a prioridade dos meus quatro colegas é que cada um aproveite o tempo disponível para elaborar seu material, corrigir avaliações, e outros, em contrapartida, eu realizo essas demandas em casa e consigo participar de todas as formações disponibilizadas. Diferente de mim, eles têm 60 minutos coletivos de horário de projeto diariamente, que possibilitam articulações diversas entre eles. Concretamente, às vezes, chego a me ausentar por meses dos encontros entre coordenação e professores das sextas-feiras, uma vez que, nestes encontros em que estou na escola, as discussões não giram em torno da construção de um trabalho coletivo, mas da resolução de demandas muito específicas, relativas ao cotidiano dos professores participantes. As demandas mais urgentes da coordenação, que envolvem a minha participação, têm sido resolvidas na troca de mensagens via WhatsApp.

A organização das sextas-feiras da EJA atualmente apresenta uma flexibilização importante. A SMED tem disponibilizado diferentes formações em semanas alternadas, em que nós, professores, podemos nos inscrever e participar conforme nosso interesse, optando entre participar de formações externas ou cumprir a jornada na própria escola. Por minha condição atual, em que possuo mais tempo disponível para a jornada extra, que toda professora desempenha fora da sala de aula, na maioria das vezes faço a opção de participar das formações de coletivo de EJA da PBH do meu interesse, que possibilitam importantes trocas de experiências, contribuindo significativamente em subsídios para os meus planejamentos de atuação, minimizando um pouco a solidão da unidocência, conforme discuti anteriormente.

Minha participação se deve ao fato de que, concordando com CAIXETA (2017, p.66), que:

O planejamento se apresenta como instância crítica que antecipa uma reflexão sobre a realidade, uma tomada de consciência das intencionalidades que presidem o ato educativo e uma decisão sobre os modos de intervir pedagogicamente”; e por meio dele “os/as docentes selecionam e organizam os conhecimentos, bem como decidem sobre a forma de veiculá-los, valendo-se de práticas pedagógicas coerentes com o projeto de sociedade que defendem.

Com essa intenção de articular um fazer pedagógico que aproxime dos dizeres citados, me vejo tateando e buscando aprimorar minha condição docente. A realidade é que o desafio de desenvolver projetos em que as demandas temáticas são específicas, e em se tratando da unicodência, exige-se maior tempo de estudo para pesquisa e elaboração de materiais.

Em contraponto, experimentei o desenvolvimento de projetos inserida em um grupo maior de professores atuando diretamente com alfabetização, ao trabalhar com outra modalidade de ensino, nos idos da implantação da proposta da Escola Plural, em que vivíamos outros tempos de planejamento e organização pedagógica na Rede. As responsabilidades na abordagem dos temas eram distribuídas entre os docentes participantes, o que possibilitava um aprofundamento melhor nas áreas de conhecimento, conseqüentemente, os desdobramentos eram mais enriquecedores para os estudantes e para nós, professores.

Hoje, ao utilizar a estratégia de construção de um livro coletivo com os estudantes nos projetos, com objetivo de dar visibilidade aos trabalhos que eles e elas desenvolvem, a demanda da ação pedagógica requer de mim outro tempo de jornada de trabalho, para pesquisa e elaboração de material didático, situação impraticável para alguém que esteja em mais de um turno de docência. E pensando na importância social do trabalho em nós, SABINO (2014 p. 139) afirma que:

É o homem o único ser na natureza que possui a capacidade de desenvolver o trabalho, já que o ato de trabalho é a síntese de prévia ideação e objetivação para transformação da natureza e do próprio homem. Ao transformar a natureza pelo trabalho, o homem se transforma, pois, no processo vai adquirindo novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes. Este é um ciclo constante e interminável. Pelo trabalho, temos a criação constante de algo novo. Por isso, o trabalho remete para além dele mesmo, gerando novas necessidades, novas possibilidades e, conseqüentemente, novos conhecimentos e novas habilidades (...) dando origens às novas relações que se organizam na forma de complexos sociais, que apesar de terem a base ontológica no trabalho vão além deste, pois já não se trata apenas da interação homem e natureza, mas da interação entre os homens.

E nesse fazer pedagógico, embora em condições menos favoráveis já vivenciadas, vou me constituindo, me refazendo, reformulando estratégias em função de avanços e desafios produzidos no percurso, que vão dando a tonalidade da cena docente.

1.3 Múltiplos Letramentos

Esse cenário em que vivemos, marcado por mudanças sociais sob efeito da globalização e avanço das tecnologias, gera demandas por novos letramentos ou multiletramentos que, conforme definição de BARBOSA (2016, p.632):

Vão além das habilidades de ler e escrever, e, ainda, não ficam restritos ao campo das linguagens, mas envolvem o domínio e a capacidade de desempenhar diferentes habilidades e competências, adentrando, cada vez mais, os contextos sociais, políticos e culturais, portanto, não mais restritos ao âmbito educacional.

Esse desafio está posto de forma incisiva na escola, quando nós mesmos, como docentes, ainda não nos apropriamos dessas tecnologias, e apenas tateamos nessas competências demandadas atualmente, o que dificulta a mediação com nossos educandos. Além disso, buscando uma outra vertente de reflexão sobre o currículo, penso que nesse desafio de propiciar o acesso possível entre a acumulação de conhecimentos socialmente construídos e as demandas particularizadas pelos grupos de atendimento situa-se, também, a discussão sobre possibilidades e dificuldades do desejar no currículo, conforme PARAÍSO (2010, p.154) apresenta:

Construir nos currículos encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida e da alegria. Contudo, se não há um modo para fazer desejar em um currículo, é necessário pelo menos saber de sua potência e da sua dificuldade para que, estando à espreita permanentemente, consigamos possibilitar uma multiplicidade de textos que talvez alguém consiga estabelecer um encontro e, a partir desse momento então, desejar, criar e expandir seu território. Aí sim a aprendizagem estará garantida.

Nesse impasse entre o desejo e a demanda, relembro a situação de um educando, em estágio inicial da alfabetização, conforme apresentado na Figura abaixo, que não reconhecia letras/números e apresentava dificuldade de aprendizagem, até que lhe dei a possibilidade de escolher o que iria escrever a cada dia. Isto proporcionou avanço em seu processo de alfabetização. Enxergo nesse exemplo o “currículo do desejo” desse sujeito.

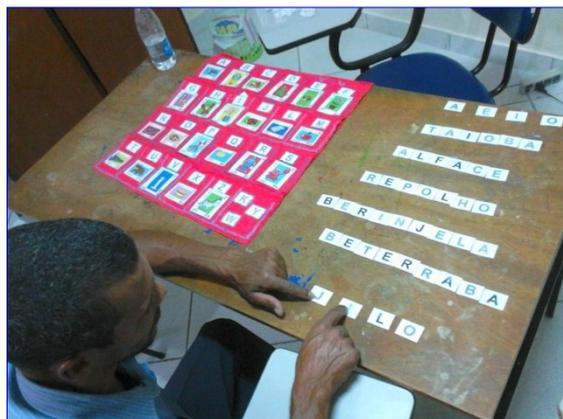


Figura 01 - Atendimento individual com letra móvel
Fonte: Acervo da Autora

Na ocasião, eu fazia o atendimento individualizado desse adulto. Utilizava letras móveis como estratégia na escrita de listas diversas. O reforço caminhava a passos lentos até eu disponibilizar a escolha para ele do que desejava escrever no dia, quase sempre voltado para lembrança de alimentos que cultivava na roça, nome das educadoras e colegas de trabalho. Mesmo com os avanços não acontecendo no ritmo acelerado da minha ansiedade por resultados, reconheço, em seu desenvolvimento, a força do desejo no que se quer aprender.

A lida de alfabetizadora, dentre outros aspectos, também é pautada pelo exercício da intuição, em que a busca por alternativas possíveis que possam promover aprendizagens está presente em nosso cotidiano. O viés da compreensão do que funciona ou não e por quê gera angústia, sentimento de incapacidade, precisa ser partilhado para ser compreendido e reformulado. Um desafio ampliado na unicência em turma externa, em que o fazer solitário é o que predomina.

Mas há possibilidades importantes também. A autonomia mais estendida que vivencio nesse modelo de unicência tem me propiciado experiências potencializadoras de aprendizagens. Refiro-me à pedagogia de projetos, que CASTRO (2008, p.80) assim apresenta:

A Pedagogia de Projetos promove a horizontalização da relação com os saberes. Ela permite que todos os envolvidos no trabalho pedagógico sejam atores e autores, que as pessoas aprendam não somente “conteúdos”, mas habilidades, atitudes, valores, princípios. O trabalho por projetos de aprendizagem, desperta a curiosidade, o interesse pela descoberta, pelo novo. E além de tudo isto, permite que os sujeitos construam todos esses saberes a partir de seus próprios interesses, sem que lhe sejam impingidas informações sobre as quais eles não têm o menor interesse e curiosidade porque não fazem parte de seu contexto de vida. Melhor ainda será se todo esse processo puder se construir com ajuda das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Trabalhar com projetos desencadeia desdobramentos na dinâmica do fazer pedagógico em que a busca de parcerias que auxiliem o processo se torna imprescindível. Podemos citar, por exemplo, o garimpar das funcionárias da biblioteca para nos dar o suporte quanto ao acervo literário que possa dialogar com a temática escolhida para os projetos. Sem o apoio destas profissionais, trabalhos da natureza como o que aqui está sendo abordado tornam-se mais desafiadores ou limitadores para os professores, em função de vários fatores, especialmente o tempo destinado ao planejamento, realizado, muitas vezes, fora do turno escolar. A riqueza das experiências de vida e a diversidade da EJA possibilitam o desenvolvimento de importantes projetos, pois os educandos atuam como protagonistas na construção do seu próprio conhecimento, o que muda consideravelmente o foco das aprendizagens e sua significação na vida dos envolvidos. Essa significação se traduz no envolvimento mútuo, pois a dinâmica nos põe em um fazer frenético, que não está pronto e é mais intenso ainda na unicidade, realizada de maneira solitária de uma turma externa, que precisa ser construído a cada dia e a cada demanda surgida.

A experiência continuada com projetos demonstra que as mudanças no contexto social interferem na construção dos projetos, trazendo novas abordagens para novos sujeitos. De um ano a outro, há mudança de cenário. Estamos em constante mudança.

Um dado importante que também precisa estar explícito nesse contexto da minha prática é quanto ao ciclo de formação. Desde o início, minha docência tem sido vivenciada nos anos iniciais, pautados na alfabetização e alicerçada em minha formação acadêmica inicial, que apresentava uma predominância das teorias psicológicas vigentes na época. Neste sentido e considerando todas as mudanças vivenciadas desde que me formei, tenho buscado fazer uma viagem no meu tempo de formação nessa busca de tentar “compreender e saber por que eu faço o que faço” (BRAGA, 2013), considerando o percurso e o novo patamar propiciado por novos estudos, advindos de orientações da pesquisa, que têm suscitado questionamentos ainda em vias de entendimento.

1.4 - Alfabetização e Letramento

Nos idos da década de 1970, postulados de Piaget quanto ao desenvolvimento da criança, posteriormente ressignificados por sua doutoranda Emília Ferreiro, que demonstrou com pesquisas os estágios do processo da aprendizagem da língua escrita alfabética, seja para a criança, seja para o adulto, trouxeram contribuições incisivas para as práticas dos alfabetizadores. Esses novos conhecimentos foram abarcados pela academia. SOARES (1991,

p.98) comenta a predominância das teorias psicológicas nos currículos de Pedagogia até a década de 1980 e os reflexos dessa tendência nos processos de aprendizagem.

Vivenciei o curso de Pedagogia nessa década, com entrada na Rede simultaneamente ao término do curso. Os conhecimentos da Psicologia nos instrumentalizavam como estratégia de entendimento dos processos cognitivos vivenciados pelo alfabetizando e a demanda em nós, profissionais de atuação na alfabetização, era buscar atualização nas formações desses novos postulados da psicologia para reorientar nossa prática docente.

Mas o processo desse novo pensar pedagógico para a alfabetização não estacionou nesses estudiosos. Posteriormente, vimos surgir o conceito de letramento, que veio ampliar possibilidades de nossa prática, enquanto profissionais da área.

O domínio da leitura e escrita, principalmente na atualidade, representa um importante aliado na inserção social. Conforme salienta DI PIERRO (2017, p.01) em entrevista, “não acho que o analfabeto não seja capaz de exercer essa cidadania, mas, numa sociedade grafocêntrica, ela vai ser sempre limitada e inclusive o acesso ao trabalho e à vida burocrática. (...) As possibilidades que essas pessoas têm de desenvolver seu potencial são restritas em termos de trabalho, principalmente em momentos de desemprego”.

Vivemos mergulhados em práticas de leitura e escrita, que trazem informações diversas e nos cobram atitudes. Muitas vezes, devemos questionar essas informações: note-se a mídia e seu imperativo e persuasivo incentivo ao consumo. Penso que o sujeito que não teve oportunidade de alfabetizar-se na infância pode viver mais à mercê dessas pressões e o bom nível de letramento favorece sua emancipação. Definindo esse conceito, SOARES (2004) nos esclarece que:

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2004, p. 97).

O adulto analfabeto, ao longo da vida, desenvolve estratégias de burlar o letramento escolar que não teve oportunidade de desenvolver quando criança, construindo novas formas de estar no mundo, ou “outras agências de letramento” (KLEIMAN, 1995), como, por exemplo, através do reconhecimento do ônibus do bairro ao decorar a cor e o número, ou mesmo solicitando ajuda a alguém próximo. A estratégia de alfabetizar com foco no letramento

possibilita à escola uma contextualização para as aprendizagens, de certa forma, trazendo o mundo letrado que esse adulto não “vê”, mas que é importante para sua inclusão social, para dentro dos muros da escola. Importante salientar também a incompletude desse letramento em nós, uma vez que estamos em constante processo de desenvolvimento do mesmo, nesse vasto mundo da informação.

Na década de 1980, a partir do diálogo entre a Sociologia, Antropologia e Linguística surge a tendência denominada *Novos Estudos sobre Letramento* (NLS¹⁷), tendo como maior referência o pesquisador Brian Street, ancorado na perspectiva etnográfica do letramento como base fundamental. Diante dessas novas pesquisas, um outro olhar se instaura sobre o conceito, melhor configurado numa concepção cultural ampliada, mas sem desconsiderar as particularidades nas formas de pensar, de ler, e de escrever em contextos culturais distintos (MARINHO, 2010, p.72).

Diante de estudos, Brian Street defende a concepção “letramentos”, argumentando que a “pedagogização do letramento”, ou a valorização restrita ao letramento escolar, é uma forma reducionista que associa a leitura e a escrita a práticas sociais restritas à aprendizagem, desconsiderando um universo de práticas letradas que estão associadas a demandas e conceitos não escolares. (STREET, 2014, p.134).

Aqueles autores fundamentam-se em estudos etnográficos em diferentes culturas, tempos e espaços, tais como Ásia (séc. XVI), Europa (1991), América do Norte (1994) e África (1986). Os estudos descrevem atividades de letramentos complexos em comunidades consideradas analfabetas e atrasadas, segundo valorações sujeitas às relações de poder.

Indo ao encontro dessa tendência, pesquisas nacionais retratando contextos culturais distintos também vêm apresentando relatos interessantes, por exemplo, de um líder analfabeto da associação comunitária da comunidade indígena Xacriabá em um evento de letramento, ao responder um e-mail da coordenadora vinculada ao projeto desenvolvido com eles pela Universidade de Campinas (MARINHO, 2010, p. 91); ou mesmo um indivíduo do povo Kaxinawa, que desaprendeu sua língua ao sair da aldeia e, ao retornar, reaprende a língua nativa com a ajuda da avó em um evento de letramento também não escolarizado (CAVALCANTI, 2001, p. 118). São relatos de experiências de letramentos não escolares, que reforçam a necessidade de novos olhares, principalmente porque a sociedade tende a atribuir uma valoração discriminatória para os letramentos forjados na resistência negra e indígena, independente da escola.

¹⁷ New Literacy Studies.

Nessa nova perspectiva dos letramentos, o que vemos também é o reconhecimento de interdependência entre a oralidade e as práticas de escrita, uma vez que o discurso representa o contexto que propicia as próprias práticas, portanto, que vivenciamos múltiplos letramentos. Essa tendência chega ao Brasil através das pesquisadoras KLEIMAN (2007), ROJO (2009) e SOARES (2004). Elas passam a divulgar esses NLS, que suscitam reflexões e pesquisas nos meios acadêmicos, reverberando em ações pedagógicas na escola, desde então.

Complementando com KLEIMAN, “concebemos que toda forma de enxergar o mundo se dá por meio de lentes impregnadas de crenças, filiações teóricas e modos particulares – e, ao mesmo tempo, socialmente construídos – dos indivíduos a respeito da compreensão da realidade” (KLEIMAN, 2016, p. 28).

O que está implícito nessas abordagens é a multiplicidade de práticas cotidianas de letramento vivenciadas pelos indivíduos em diferentes espaços de convivência. Por isso, faz-se necessário salientar a pluralidade do conceito de letramento ampliado, a partir de estudos e pesquisas em diferentes países e línguas maternas, pois as práticas diversas se apresentam também de maneiras diferentes e para diferentes culturas (ROJO, 2009).

Um desdobramento importante desses novos estudos, tendo STREET (2014) como seu representante, é o chamado “modelo ideológico de letramento”. A este respeito, SOARES (1998) traz a seguinte reflexão:

Letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas essencialmente um conjunto de práticas construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998, p.75).

Penso que esse enfoque de letramento, que apresenta reflexões comuns aos ensinamentos freireanos, precisa ser assumido na escola que pretende promover muito mais do que uma habilidade restrita de leitura e escrita para os educandos, mas principalmente possibilitar aos negros, mulheres, indígenas, a partir das aprendizagens, estarem no mundo de forma mais incisiva para se tornarem audíveis. Indo ao encontro das considerações das pesquisas mencionadas, busco complementação nos dizeres de FREIRE (1981, 33):

Pensar certo coloca à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...) discutir com

eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

É nessa prática dialógica freireana que vamos inter-relacionar o vivido, o sentido, com o mundo que está aí para ser ressignificado pela contribuição dos sujeitos. No exercício de reflexão das vivências que os adultos trazem antes das leituras cotidianas em sala, muitas vezes deparo-me com uma fala que, aos meus ouvidos e em um primeiro momento, parece descontextualizada do que está sendo debatido, até que busco pistas junto ao sujeito e percebo a conexão construída por ele e a importância que isso tem em sua realidade. Muitas vezes, são esses aspectos que tem me subsidiado para uma próxima abordagem. Lembro-me de trecho do diálogo sobre Educação entre o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão e o lavrador Ciço¹⁸:

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo “educação” e penso “enxada”, o que foi pra mim.

Uma situação semelhante a esse diálogo foi o que aconteceu em um retorno de feriado prolongado. Enquanto cada educando fazia em voz alta sua leitura do dia, e todos liam com mais dificuldade do que de costume, refleti com eles que era devido à ausência da leitura habitual da sala. Argumentei que um dos motivos da criança desenvolver mais rapidamente a leitura é devido ao fato que ela não tem medo de errar e, ao aprender as primeiras letras, já vai buscando por elas em todo cenário e treinando espontaneamente. Aconselhei que buscassem fazer o mesmo tentando ler placas, letreiros, cartazes até dentro do ônibus, enquanto vão para o trabalho.

Incomodado, o educando José desabafou assim: “professora, se a gente sai por aí lendo, o que vai acontecer é que alguém vai dizer: - cuméqui um cabra dessa idade ainda num sabe lê?” Um coro de colegas concordou com ele, que é isso mesmo que acontece. A educanda Maria completou: “essa semana meu filho de nove anos virô pra mim e disse: mãe, cê é burra! Tá na escola e até hoje num sabe lê!”.

Reconheci que minha argumentação comparativa estava equivocada. Refletindo posteriormente sobre esse constrangimento vivenciado também dentro de casa com os filhos, já avançados no processo de escolarização, tendo a pensar que, para os pais, o não saber ler

¹⁸Prefácio do livro “A Questão Política da Educação Popular”, organizado por Carlos Rodrigues Brandão.

pode representar até uma possibilidade de inferiorização na relação de autoridade perante os filhos.

Vejo a postura de aguçar a escuta e favorecer o diálogo na docência da EJA como uma ação imprescindível na busca por uma aprendizagem significativa. Tenho buscado estar mais atenta às possibilidades de retorno que os adultos possam dar. Não só na verbalização, mas no semblante, na resistência ao fazer determinada atividade que represente novo desafio, até mesmo na brincadeira do tipo: “tô mais perdido que cego em tiroteio”, que um educando desabafou certa vez, em que propus uma atividade cuja resolução exigia um pensar diferente do habitual.

Analisando a disposição dos adultos para a aula, participando com falas, empenhados no ato de ler e escrever, que reconheço ser difícil, no processo de alfabetização, a atribuição de diferentes sentidos que a aula passa a ter para o educando e para mim também, percebo que é nessa alteridade que vamos construindo nossas teias de conhecimento, apropriando-nos de nossos atributos humanos, nossa dignidade. A tradução dessa teia da cena da aula expressa-se nos dizeres de TEIXEIRA (2007, p.432):

O que mais importa é que ali existam, que ali estejam, na relação, os sujeitos socioculturais que nela se constituem como docentes e discentes, numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento.

A docência na EJA traz um fio diferencial nessa teia que é esta vivência do adulto, representando uma demanda específica em termos de postura, concepção, compromisso do educador com os sujeitos da aprendizagem. Vale reforçar também com a visão acima o que Vygotsky já trazia nos seus escritos, sobre “o aprendizado como um processo profundamente social, [que] enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado” (VYGOTSKY, 1994, p.175). Aprendizagem envolve observação, participação, imitação, reconhecimento, elementos contidos no convívio com o outro que nos complementa e possibilita fazer trocas significativas que ampliam nossa visão de mundo e participação enquanto sujeitos sociais que somos.

Nesse mundo inflacionado de informações, em que a comunicação perpassa não só pela fala e gestos quando na forma presencial, mas principalmente por imagens (fotografias, charges, vídeos), vivenciamos também novas discussões sobre alfabetização, inclusive gestando um novo conceito, qual seja, o de alfabetização audiovisual: “alfabetizar audiovisualmente é chamar a atenção, apontar, atentar para as imagens, para as sonoridades que nos cercam, e

procurar compreendê-las, isto é, iniciar um processo de ampliação de mundos e também estranhamento de um mundo tão naturalizado” (BARBOSA; SANTOS, 2014, p. 250). Para o sujeito que não teve a oportunidade de alfabetizar-se na infância, penso que essa alfabetização audiovisual, com a entrada de novas tecnologias, na escola é uma possibilidade de potencializar sua aprendizagem dos processos de leitura e escrita.

Nesse aprender contínuo que a docência nos exige, o embasamento teórico necessário para subsidiar o desenvolvimento de projetos tem me feito buscar a contribuição de autores que reflitam não só a aprendizagem da língua durante a aquisição nos processos de leitura e a escrita, mas também a utilização do audiovisual e a literatura enquanto parceiros importantes no ensino na perspectiva dos múltiplos letramentos em uma sala de aula de unicodência.

1.5 - Multimodalidade: audiovisual e a literatura

Se pensarmos na gama de recursos de comunicação envolvidos na escrita, principalmente a literária e seu enredo personalizado, percebemos o quanto precisamos contextualizar o ambiente, dispor de pistas importantes que possam favorecer o entendimento das entrelinhas do texto, mesmo reconhecendo os rumos que tomamos a partir das nossas próprias vivências. A linguagem audiovisual apresenta um outro universo de comunicação, com vários elementos de percepção sensorial envolvidos, além da necessária contextualização. Nesse emaranhado das linguagens, é importante situar o conceito multimodalidade, que, conforme BARBOSA (2016, p. 625),

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.

É importante ter em mente que a integração desses diferentes recursos, como o texto verbal, imagens em movimento ou não, sons e música se articulam visando à comunicação, ainda que as interpretações não sejam únicas, pois os indivíduos têm experiências diferenciadas que levam a interpretações diferenciadas. O audiovisual, enquanto recurso pedagógico nas escolas, já vem de longa data, como veremos a seguir.

1.5.1 – O Audiovisual

A utilização de recursos didáticos busca potencializar os processos de ensino aprendizagem em sala de aula e, neste cenário, os recursos audiovisuais têm marcado presença na educação há mais tempo do que imaginamos. Demarcamos nosso entendimento do que seja mídia audiovisual por meio da subdivisão em recursos visuais, enquanto materiais que demandam apenas o uso da visão; recursos auditivos, que exigem somente o uso da audição e recursos audiovisuais propriamente ditos, que reúnem os estímulos sensoriais visuais e auditivos (FREITAS, 2013, p. 24). Portanto, a intenção primordial de tais recursos didáticos é intensificar a parceria entre as sensações e a cognição, visando promover aprendizagens significativas, a partir de um envolvimento mais consistente dos educandos.

Observando uma linha do tempo da criação de alguns recursos de comunicação importantes ao longo da história como o papel em 105 d.C., o quadro de giz em 1700, a fotografia em 1822, o cinema em 1895, a televisão em 1926, o projetor de transparências em 1944, o projetor de slides em 1961, os avanços na área da informática a partir de 1980 e a multimídia em 1990 (ibid., p.17), reconhecemos a importância desses avanços tecnológicos na difusão do conhecimento, especialmente no campo da educação.

Voltando os olhos para o chão da escola, esclarecemos que esse desenrolar tecnológico não se consolida democraticamente e, às vezes, equipamentos de ponta demoram para estarem disponíveis na maioria das unidades escolares, especialmente na rede pública. Ao longo do tempo, equipamentos mais simples como um retroprojetor, um aparelho de som e uma televisão foram adentrando aos poucos nas escolas, acompanhando, inclusive, um movimento de redução dos valores para sua aquisição.

Considerando meu contexto de atuação, dentre os recursos audiovisuais acessíveis atualmente, tenho feito uso intensivo do meu próprio microcomputador associado a um datashow de uso portátil disponibilizado pela escola, que me auxilia em apresentações de imagens que construo conforme o tema a ser trabalhado, ou mesmo para exibição de pequenos vídeos e filmes na complementação das abordagens, além de uma caixa de som portátil.

Um paralelo dos recursos escolares, com o histórico dos recursos de comunicação, anteriormente citados, pode ser traçado, tendo por referência, o recurso didático muito difundido na docência, que é a imagem em complementação ao texto escrito. Porém, a utilização desse recurso básico em um ambiente de educandos, em processo de alfabetização, incorpora implicações ou desafios que me conduzem a problematizar o contexto de oralidade predominante, que tais educandos vivenciam. Essa realidade impõe a nós, docentes, a incorporação de outros olhares na mediação da aprendizagem quando o uso de imagens, por exemplo, passa a predominar.

Para trazer a complexidade de elementos envolvidos no entendimento desse elemento básico, que é a imagem, destaco um relato de experiência em que os estudantes precisavam interpretar memes, cujo contexto reportava ao país do idioma estudado. Com isto, dependendo do assunto abordado pelo meme, os estudantes tiveram que lançar mão de recursos de comunicação via internet com residentes do país, que os subsidiassem com informações esclarecedoras referentes ao contexto, a fim de que pudessem compreender a mensagem contida na imagem.

De certa forma, este relato envolve estudantes que vivenciam um “processo de alfabetização” ao serem introduzidos no aprendizado de uma língua estrangeira, cujas dificuldades podem ser explicitadas com as reflexões de SANTOS (2019, p.23) sobre o significado de uma imagem amplamente difundida nas redes sociais, que é o meme¹⁹. A este respeito, SANTOS comenta:

Compreender um meme entre as linhas é ir além do que está literalmente escrito ou visto na imagem. O leitor precisa entender o contexto no qual está inserido aquele texto para interpretar a ironia, o humor ou qualquer que seja a intenção do autor. A compreensão para além das linhas de fato é uma prática de letramento multimodal, pois aqui não basta compreender o que se diz, mas inferir a proposta do autor ao criá-lo, essa tarefa pode não ser das mais simplificadas, pois é necessário que o leitor de fato esteja a par do entorno ao qual se pretende referir o autor, para que finalmente possa decodificá-lo.

Se a teia de relações que o sujeito com letramento multimodal lança mão amplia significativamente sua capacidade de compreensão das linguagens, penso, em contrapartida, naquele indivíduo que ainda não apresenta essa visão ampliada de mundo, em seus momentos de aprendizagem, e a minha responsabilidade, como mediadora, de perceber sua dificuldade e, mais ainda, buscar a melhor estratégia de intervenção. Tentando minimizar esses desafios individualizados de percepção dos educandos, busco promover a ação coletiva do olhar, em que se partilha o observado, ou seja, cada um empresta o seu olhar ao outro que pode não estar vendo o que lhe é explícito. Uma experiência exitosa com a turma pesquisada consistiu em trabalhar com um livro de imagens²⁰, associado à música, em que um contexto reconhecidamente familiarizado potencializou conhecimentos.

¹⁹ “Meme: unidade de informação com capacidade de se multiplicar, por meio das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo”. (Ibid., p. 20).

²⁰Livro “O voo da asa branca” de Rogerio Soud, cujo enredo é baseado na música Asa Branca de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

Se os recursos tecnológicos vêm em nosso auxílio para garantir aprendizagens mais consistentes, requerem também cuidados e procedimentos que favoreçam esses resultados, seja na dosagem da sua aplicação, seja na clareza dos objetivos que buscamos ao apresentá-los, e também, por meio de um planejamento cuidadoso, pois alguns equipamentos nem sempre funcionam a contento, às vezes nos exigindo alternativas imediatas e mudanças de percurso.

Refletindo em outro patamar sobre a utilização de recurso tecnológico que disponibilizo nos projetos, destaco que, nas primeiras décadas do séc. XX, já se projetava um caráter pedagógico do cinema. Segundo DUARTE e ALEGRIA (2008, p.61):

Entre os anos de 1920 e 1930, a ideia de tomar o cinema como meio para difusão de conhecimentos e para a formação de hábitos e de comportamentos de milhões de analfabetos, espalhados pelas diferentes regiões do País, começou a conquistar adeptos. A proposta, formulada originalmente por educadores e gestores da educação pública, teve eco entre produtores de cinema nacional, que viam a participação dos filmes na educação das massas incultas como um caminho para a consolidação da indústria cinematográfica do País.

Com essa projeção, a partir dos esforços de educadores comprometidos com a cinematografia educativa, essa fatia da produção passou a ser interessante para outros segmentos sociais e a fazer parte de políticas públicas para a educação nacional (Ibid. p. 66). A história da educação sempre esteve pautada em estudos e aplicações de estratégias que favoreçam as aprendizagens, tendo o audiovisual, ou as tecnologias, como aliada importante, mas limitadas ao atendimento a um estudante “ideal”.

Nas últimas décadas, com o advento da internet, as mudanças relativas aos meios de comunicação, às tecnologias e à circulação de informações se intensificaram, com foco na utilização do texto eletrônico. Neste contexto, a diminuição das distâncias espaciais tem provocado no ambiente escolar um descompasso para acompanhar tal rapidez de movimentos.

Apropriar-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula abre novas possibilidades, melhora significativamente a qualidade da nossa docência, embora surjam desafios nesse percurso. Essas dificuldades reafirmam a constatação de nossas limitações. Embora sejamos sujeitos de variadas habilidades, não se tem todas e continuamos a desenvolver novas capacidades, na medida em que reconhecemos nossas lacunas e buscamos no outro a disponibilidade para nos ensinar. A formação continuada torna-se imprescindível ao nosso fazer pedagógico.

Esse é um desafio que nós, adultos mais velhos, enfrentamos com as novas tecnologias. Todo nosso pensar está, de certa forma, moldado nos padrões de desenvolvimento que

vivenciamos desde a infância até aqui. As tecnologias vêm desenvolvendo de forma acelerada nas últimas décadas, impondo desafios quanto à sua aprendizagem. Com isso, esta corrida não apresenta um fim, pois novas tecnologias vão continuar chegando e nos desafiando continuamente a nos atualizarmos.

Vivencio essa angústia, embora continue perseguindo formações específicas. O mundo tecnológico me pressiona, pois exige de mim uma constante atualização, senão estou fadada a uma exclusão social em algumas vivências. Comparo esta situação com o sujeito analfabeto nos dias de hoje. Penso que a demanda dos adultos em buscar o espaço escolar, depois de anos de afastamento, não é tão diferente da minha para aprender novas tecnologias, senão perdemos o caminhar dos fatos.

A reflexão trazida para a escola pelos Novos Estudos sobre Letramento (NLS) está relacionada à necessidade de reconhecimento dos múltiplos letramentos que se apresentam no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Seja os letramentos dominantes, associados a organizações formais como a própria escola; os letramentos vernaculares, não regulados, mas com origem na vida cotidiana, como a escrita simplificada na internet; bem como os letramentos multisemióticos, que ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita (ROJO, 2009, p.107). O reconhecimento se faz no respeito à diversidade das linguagens. Nesta perspectiva, nos processos educativos, especialmente durante o processo de alfabetização, não cabem ações de discriminação das diferenças culturais e sociais dos educandos. Precisamos aguçar nosso entendimento para essa avalanche de mudanças advindas nas novas relações com os letramentos configuradas na atualidade.

A relação entre o mundo letrado e o adulto analfabeto, ou ignorante das novas tecnologias, me traz uma imagem, referente a um dos recursos do cinema, de enquadramento da câmera vista de cima, em que o mundo está representado de modo a evidenciar sua grande extensão, enquanto o adulto encontra-se pequeno, lá embaixo, indefeso, submisso; ou mesmo nós, adultos na faixa etária de quarenta anos ou mais, tentando fazer uso do “WhatsApp” na sua linguagem cifrada, de “letramento multisemiótico” (ROJO, 2009, p. 107).

Mais desafiador ainda é o impacto atual do texto digital, demandando a modalidade do letramento digital, cujo conceito BARBOSA (2016, p.634) assim define:

Inclui as capacidades de ler e escrever na tela e de localizar, filtrar e avaliar informações para construir sentidos em textos multisemióticos, além de habilidade de interação com a máquina e de reconhecimento das

potencialidades que esse conjunto de experiências tem para a realização de eventos comunicativos.

Em suma, é uma combinação de várias linguagens, cada uma delas com modos específicos de significar, que exige de nós, leitores ou produtores de textos, mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação (KLEIMAN, 2014, p. 81).

Em minha prática docente com a turma pesquisada, vista essa necessidade de comunicação de modo mais instantâneo e lançando mão do uso de recursos audiovisuais variados, surgiu a demanda na turma de se criar o grupo da turma no “WhatsApp”, pois eu recebia mensagens individualizadas dos educandos, às vezes para tirar dúvidas dos andamentos nas aulas, e todos passaram a partilhar materiais diversos. O grupo foi criado com adesão da maior parte dos educandos e tem servido de socialização principalmente entre as mulheres, com incentivo à leitura, fortalecimento dos laços afetivos, bem como aperfeiçoamento no uso dessa tecnologia, embora reconhecendo as limitações desse uso das tecnologias por mim mesma.

Essa aprendizagem paralela representou um dos desdobramentos da lida do audiovisual em sala, em que os educandos passaram a postar fotos, vídeos espontâneos de momentos em sala, seja para registro próprio, seja para atender ausências de colegas que não puderam participar das aulas por algum motivo. No desenvolvimento dos trabalhos na turma, trazer o audiovisual e, principalmente, o cinema para a escola foi uma importante incorporação na prática docente. Essa vivência coletiva nos possibilita “ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto”. (FRESQUET, 2013, p.19). E mais, nossas inquietações podem se tornar mais compreensíveis ao fazermos associações. O cinema tem o mérito de levar a vida para a tela e nisso está seu encantamento. Mesmo reconhecendo a pouca representatividade étnico-racial dos personagens no cinema nacional e internacional, ele possibilita reflexões interessantes para as nossas questões humanas, a exemplo de filmes como “Preciosa”²¹ e “Pantera Negra”²², por exemplo, que evidenciam a importância da representatividade para as crianças e jovens negros nas escolas quando são exibidos e discutidos em sala de aula. MAGNO (2013, p.19) define o cinema como:

Um veículo de comunicação. O “meio de transporte” mais eficaz e mais eficiente na tarefa de conectar o homem com a ilusão, com o sonho e a alienação, mas também com o saber, com o mundo, com a história, com o que é relativo e absoluto sobre a terra e que pode ser captado através da sensibilidade de lentes e microfones.

²¹ Preciosa – Uma História de Esperança - Direção: Lee Daniels - Ano: 2009 - País: EUA.
encurtador.com.br/qDNUW. Acesso em: 25 mar. 2020

²² Pantera Negra - Direção: Ryan Coogler - Ano: 2018 - País: EUA.

Quantas vezes nos deparamos com cenas que são familiares ao nosso cotidiano e nos damos conta que os desafios da vida estão presentes, independentes da nacionalidade, nos possibilitando construir reflexões a respeito do que está sendo apresentado nas telas? Penso que a identificação do cinema com as vivências do educando da EJA tenha sido o elo mais forte dos processos educativos vividos desde 2014 na turma pesquisada, que garantiu aprendizagens significativas ao longo do desenvolvimento dos projetos. Um dos focos estratégicos pensados para o desenvolvimento do projeto Cinema & Trabalho (2014), por exemplo, foi a ressignificação das lembranças dos sujeitos. Nossas memórias estão sempre nos surpreendendo, de certa forma, por sua atemporalidade: por vezes, nos lembramos de fatos tão distantes no tempo, mas tão próximos do que vivenciamos no hoje pela semelhança das sensações, nos desconfortos que possam provocar. O cinema possibilita esse resgate (FRESQUET, 2013).

A experiência do espaço cinema, por sua vez, com o fato de estar em uma sala de exibição, imprime algumas especificidades na relação com esta linguagem pois, nesses momentos, parte da vida real ficou lá fora e entramos numa outra dimensão do real, pois podemos nos conectar com a história de tal forma que, ao chegar aos créditos, vivenciamos a sensação de que podia não ter acabado, queremos continuar ali para ver mais filme. BENJAMIN (1994, p.189) também nos traz considerações sobre o cinema:

Através dos seus grandes planos, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade. Nossos cafés e nossas ruas, (...) pareciam aprisionar-nos inapelavelmente. Veio então o cinema, que fez explodir esse universo carcerário com a dinamite dos seus décimos de segundo, permitindo-nos empreender viagens aventurosas entre as ruínas arremessadas à distância.

Para dialogar com a entusiástica descrição acima, busco as palavras de BULLARA (2015, p.51), que complementam o não dito por BENJAMIN (1994):

Penetramos nesse mundo com tanta intensidade que nos esquecemos de um fato importante: quem nos guia é a câmera. É ela que nos mostra cada detalhe do que vemos. Cada pequeno objeto quase perdido na tela. Portanto, é importante lembrar que não somos nós que escolhemos a imagem, mas as pessoas que usaram a câmera. Elas colocaram os objetos no cenário. E fizeram isso para nos mostrar a maneira como veem o mundo, que pode ou não ser semelhante à nossa.

Nessa reflexão, penso na complexidade que pode estar em uma obra fílmica, nossa capacidade de um olhar crítico para essa visão de mundo contida nela, que cabe concordâncias ou não à visão do diretor, dificultando assim ser apreendida individualmente. Por este motivo, sou defensora de exibições coletivas, com posteriores rodas de conversa e momentos de partilha entre o público.

Os filmes nos tocam de maneiras distintas: em alguns, somos meros espectadores, distanciados da mensagem; em outros, invadidos por sua trama, somos protagonistas, uma vez que nos deixam a refletir por alguns dias. A arte é isso: mágica que transcende ao compreensível, pois pode ser intensa para uns, passar despercebida para outros. A avaliação do filme como bom ou ruim depende de cada pessoa, pois a vivência é de cada um, a forma como vemos a realidade. A solidão no cinema pode limitar a possibilidade de reflexão, ao passo que a reflexão conjunta entre espectadores do mesmo filme descortina novas possibilidades de compreensão.

O cinema na escola pode contribuir significativamente nas aprendizagens, quando inserido de forma consistente e intencional para animar esta reflexão na sala de aula. Se o entretenimento numa sala de cinema é restritivo a poucos por questões financeiras, cabe à escola reconhecer mais esta faceta enquanto promotora de formação.

O trabalho que desenvolvo envolvendo o audiovisual tem como base a exibição de filmes e pequenos vídeos que dizem respeito aos temas trabalhados em sala, com um roteiro prévio básico, que oriente as discussões pertinentes e registros posteriores. Tenho escolhido longas metragens do cinema brasileiro, priorizando também a oportunidade de que tenham acesso a produções de qualidade técnica e temática para o perfil de educandos, mas não vistas no cotidiano de exibições da mídia televisiva.

No roteiro de discussão, contextualizo a produção e peço atenção a determinados pontos que subsidiarão o início da roda de conversa posterior. Os educandos têm se mostrado contemplados nas escolhas feitas e demonstram identificação com personagens das narrativas. A escolha é uma forma de valorização da nossa arte, pois o cinema brasileiro tem produzido bons filmes, apesar da limitação ao ocupar os espaços de exibição, pela disputa ferrenha com as produções estrangeiras. DUARTE (2002, p.18) afirma:

Nas sociedades mais ricas e desenvolvidas do mundo contemporâneo, bens culturais audiovisuais, incluindo os cinematográficos, são considerados recursos estratégicos para a construção e a preservação de identidades nacionais e culturais. Tanto é que esse tema ocupa lugar privilegiado na agenda de negociações e acordos internacionais da Organização Mundial de Comércio, que envolve as maiores nações do mundo. Esse fato deveria ser

suficiente para que os educadores encarássemos a questão com a seriedade que ela merece.

Em termos de legislação recente, cabe ressaltar dois assuntos que ganharam repercussão nos meios educacionais. O primeiro foi a partir da Lei 13.006/2014, “para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica”. As polêmicas vinham girando em torno da efetivação dessa política, por exemplo, discutindo-se sobre as condições materiais das escolas para atender às normas preestabelecidas, o acesso a filmes produzidos fora do circuito comercial, enfim, as condições para que a indústria cinematográfica nacional alcance visibilidade diante desse mercado internacional tão competitivo, que é o objetivo da Lei.

O segundo debate surgiu a partir de junho/2019 em torno do Decreto 9.919/2019, que “transfere o Conselho Superior do Cinema para a Casa Civil da Presidência da República e altera o Decreto nº 4.858, de 13 de outubro de 2003, e que dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Superior do Cinema”. Nessa legislação, percebemos a intenção de controle por parte do Estado das ações que envolvam a indústria cinematográfica nacional e nos leva, inclusive, a antever possíveis ações que se articulem com a Lei citada anteriormente, e possam ter caráter questionável referente aos princípios educacionais, culturais, democráticos, que defendemos. Neste contexto, cabe lembrar que, historicamente, presenciamos o cinema a serviço de governos totalitários, aspecto que precisa ser levado em consideração diante da entrada em vigor das legislações supracitadas e seus possíveis entrecruzamentos, atualmente, em nosso país.

Se, para a sociedade brasileira, o cinema, especialmente aquele entendido como obra de arte, está distante do protagonismo vivenciado por sociedades mais desenvolvidas, penso que nós, educadores, podemos contribuir minimamente para a valorização da arte no nosso fazer pedagógico. E esse fator de proximidade do cinema nacional com a nossa cultura possibilita maior identificação com os educandos da EJA, o que tem me feito garimpar na escolha de produções importantes que promovam esses diálogos. Além de imagens em movimento de filmes/vídeos, o aproveitamento de oportunidades para explorar qualquer imagem contida nos textos trabalhados e suas respectivas legendas no cotidiano da sala de aula tem trazido contribuições relevantes para as aprendizagens.

Abordando uma outra faceta do audiovisual para a formação dos educandos, penso na oportunidade de serem artífices de vídeo, vivência que tenho compartilhado com a turma pesquisada desde o projeto realizado em 2014. As sensações apresentadas nessa possibilidade em uma turma de adultos precisam ser consideradas mais detidamente. A capacidade de

envolvimento que o ato de filmar pode provocar nas pessoas ultrapassa o tempo. Assim como encantou aos que assistiram à primeira exibição de cinema dos irmãos Lumière, a apreensão provocada na plateia, quanto a ser verdade ou não determinada cena, continua a estimular uma turma de adultos e sujeitos da terceira idade, na grande maioria, que viam nas atividades propostas a chamada mágica, conforme comentavam: “amanhã tem filmagem...”, sinal de uma ocasião de vivência prazerosa, de excitação.

FRESQUET (2013, p.26) defende o exercício de cinema na escola de maneira enfática: “o tipo de vivência do cinema na educação revela uma potência da imagem cinematográfica, que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte”.

Quem determinou que cinema na escola é atividade desinteressante? Não precisa ser. A estética do cinema merece um estudo à parte. O enquadramento da câmera, por exemplo, diz muito de sensibilidade. Às vezes, o olhar do diretor de fotografia nos leva a percepções inimagináveis: “eu já passei nesse lugar e não enxerguei o que estou vendo”²³. Cinema também é aprender a ver, é sinônimo de possibilidade de resgate no envolvimento dos adultos com os temas da aula, ou de novas metodologias que oxigenam e podem produzir avanços no cotidiano de uma sala de adultos trabalhadores que estudam à noite, depois de chegarem de uma jornada estafante e pesada de trabalho ao longo do dia, como no caso pesquisado.

Os processos de construção de sentido tornam-se mais significativos na partilha mútua, nos momentos em que os educandos trazem suas interpretações e negociam sentidos com a professora e entre si. Segundo FRESQUET (2013, p.19), “o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto”.

De fato, pude perceber nos comentários feitos pelos educandos nas primeiras exibições como o começo é sempre tímido. Contudo, na medida em que o primeiro faz uma observação, surge o outro que complementa, ativando a memória, aguçando os conhecimentos prévios e trazendo sentidos aos filmes.

Uma constatação importante é a de que o cinema é, inicialmente, a arte do trabalho conjunto, desde a sua concepção com vários profissionais envolvidos como: roteirista, fotógrafo, iluminador, continuísta, sonoplasta, que precisam estar em sintonia para um bom resultado. Já no estágio subsequente, o espaço cinema, com rituais facilitadores para uma imersão na história, como o silêncio, luzes apagadas, cadeiras dispostas de forma a contribuir

²³ Reflexão da educanda Jacira durante roda de conversa do filme “O Tapete Vermelho”, relatando sua passagem na idade adulta por um local de memória da infância e seu estranhamento quanto às dimensões do espaço.

com a visibilidade e aproximação entre parceiros na apreciação do espetáculo, podem provocar desdobramentos múltiplos, possibilitando diferentes percepções nos espectadores, estimulando que em um momento posterior à exibição haja partilha de impressões, pois o olhar do diretor não será capturado de forma linear, uma vez que cada um absorve as mensagens também conforme o seu estar no mundo.

Abro parênteses para ressaltar o ambiente de “cinema na escola”, distinto do descrito acima, em que as cadeiras são desprovidas do conforto das poltronas, as luzes não estão totalmente apagadas, o silêncio dificilmente contido, seja por interferência externa dos arredores da sala de aula, como as celebrações da igreja, seja entre os estudantes mesmo, que se manifestam livremente conforme a emoção provocada pela cena. Às vezes, preciso discretamente sinalizar que precisamos de silêncio. Buscando contrapor aos desconfortos, associo a exibição com distribuição de pipoca e suco, o que também contribui na descontração do ambiente. O momento mais contido acaba sendo o de sistematização das impressões provocadas. Enfim, comportamento em salas de cinema também requer aprendizagens, pois conforme os ambientes estamos sujeitos a regras de condutas acordadas socialmente.

E por fim, voltando à cena da projeção no ambiente escolar especificamente das filmagens produzidas pelos educandos, saliento as reações na exibição das próprias produções. Os comentários ao se ver e ver o outro em cena produz um efeito de maravilhamento (BARBOSA; SANTOS, 2014), ou seja, a possibilidade de nos conhecermos mais um pouco, talvez nos indagarmos de nós mesmos algo que tínhamos já consolidado na nossa condição humana. Cinema é, também, possibilidade de questionamento. Os comentários giravam em torno do reconhecimento da própria imagem na tela, e de forma respeitosa, demonstravam surpresa com a imagem do colega, pois, se alguns demonstravam mais espontaneidade frente às câmeras, outros se sentiam constrangidos, incomodados mesmo com tal exposição.

1.5.2 – O Ensino da Literatura

A possibilidade de questionamento apontada no item anterior se vê ampliada ao se construir a parceria entre cinema e literatura, pois percebo o quanto essa última contribui nessa ampliação das reflexões. Revejo as palavras de QUEIRÓS (2012, p. 67) quando afirma que:

A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. Não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa. E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras.

A literatura, no que tange à identificação com o sujeito adulto, possibilita reflexões significativas nas aprendizagens desses educandos, promovendo a autoestima. Nós, humanos, somos constituídos de narrativas e ouvir/ler temas interessantes nos abre um leque de possibilidades.

Dialogando com QUEIRÓS, busco AGUIAR (1988, p.15), quando diz que:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.

É nessa perspectiva de reconstrução possível que venho trabalhando em projetos que dialogam com a diversidade literária brasileira, seja na literatura de cordel e sua linguagem próxima à oralidade, seja nos livros “Retratos” de Roseana Murray e suas memórias familiares, seja no “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” de Carolina M^a de Jesus e sua crueza ao retratar o cotidiano, ou mesmo “Indez”, de Bartolomeu Campos de Queirós, com sua prosa poética enriquecida de metáforas, sem esquecer os poemas de “O Menino Drummond”²⁴, de Conceição Evaristo, além das produções de Cora Coralina e de Manuel Bandeira. São exemplos que demonstram o quanto os educandos adultos têm apresentado significativa afinidade com os autores e suas produções. Uma ilustração de afinidade com autores está nos dizeres da educanda Iraci ²⁵:

Eu achei muito importante esse livro da Carolina que a gente tão lendo; ele me despertou uma curiosidade assim tão gostosa, tão boa ne mim que, quando a professora dava o livro assim pra nós estudar, que era o dia de estudar o livro, eu ficava assim querendo, né?, pedir a professora pra levar o livrim pra casa, mais não podia que o livrinho era emprestado, era muita responsabilidade aí, né? Um dia a professora deixou eu levar o livrinho, aí eu tô com o livrinho, aí eu tô lendo o livrinho. Cada dia que eu leio um trecho assim, né? Uma frasinha da Carolina aí, mais vontade que eu tenho de ler. Ela é, ela foi, assim, uma mulher muito sofrida, sofreu muito ali, né?, na favela carregando as lata d’água na cabeça, né professora?, “lata d’água na cabeça, lá vai Maria”, aí eu gostei demais, então é... mas o que eu achei mais importante é que me despertou assim na leitura. Aí eu consegui lê, tô conseguindo lê mais coisa: livros, a bíblia, cada coisinha que eu pego eu tô conseguindo lê, graças a Deus.

²⁴ Coletânea de poemas de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 2014 pela Cia. Das Letrinhas.

²⁵ O contexto foi de filmagens. Ao ser convidada para apresentar o projeto “*Carolina: a catadora de palavras*” em um espaço de formação de professores da Rede, propus que um educando filmasse quem quisesse dar depoimento sobre o trabalho, argumentando que eu dizer que o projeto era interessante não seria suficiente, pois os professores iriam querer saber também a opinião deles.

Para o educando da EJA, que apresenta um perfil de trabalhadores numa lida diária contra o tempo buscando a sobrevivência, o tempo disponível é cada vez mais escasso. Diante disso, trabalhar com a literatura, que atinge o educando por sua abordagem pertinente, potencializa oportunidades de reflexão do estar no mundo para esse adulto, fator relevante na formação de sujeitos capazes de transformá-lo.

Indo mais além do ato de ler, referindo-me ao ato de escrever, especialmente no contexto de produção, nos projetos, de livros coletivos e individuais por parte dos educandos, percebo que escrever não se apresenta como exercício de fácil execução, mesmo para pessoas com letramento escolar avançado. O suporte que auxilie a escrita e que apresente ideias que possam ser tomadas como referência assume um papel fundamental na construção de textos dos educandos. A habilidade na escrita pode ser construída, favorecida por bons textos literários, mas, mesmo assim, estamos sujeitos a emoções que podem bloquear sua fluidez em determinados momentos.

Há dias em que os temas favorecem maior desenvoltura nos educandos, em outros, chego a ouvir desabafos como: “hoje num vem nada na minha cabeça, tô muito cansada”. Escrever também pode representar sofrimento. Em contrapartida, a construção de um elemento concreto, um livro produzido ao longo de cada ano letivo, nesse processo de ensino da leitura/escrita se reveste de uma dimensão de prazer, que contrapõe a esses possíveis momentos de sofrimento, garantindo a persistência do escrever, para a produção ser lida pela professora no coletivo da sala na próxima semana, em uma possibilidade de partilhar com o outro a obra construída. Considerando também que o livro pronto representa um auxílio à memória sempre que quiser relembrar o processo, enfim, é uma estratégia importante que tenho explorado.

A arte encanta e desperta de variadas formas nas pessoas. O desafio é descobrir o alcance maior que possa provocar no ambiente educativo em diferentes sujeitos, diferentes olhares. Conforme QUEIRÓS (2012, p.102):

Educação é o processo de criar condições para que o sujeito venha apoderar-se de seus atributos humanos, de sua dignidade. Há que se ter a confiança na capacidade do sujeito de construir a si mesmo. A educação não é um processo raro, linear. Há que concorrer para que o sujeito, ao dobrar-se sobre si mesmo, refaça sua própria face.

Penso que as possibilidades que o cinema e a literatura têm trazido para a aprendizagem dos adultos precisam ser investigadas mais detidamente, incluindo não só os processos de leitura e escrita, mas também a forma de inserção no mundo, ou como as vivências contribuiriam para um novo olhar desses sujeitos quanto à sua condição humana.

Portanto, mais detidamente para o sujeito negro, presença maciça nas turmas de EJA, o “refazer-se, reconhecer-se como negro/a, como humano porque o processo de desumanização provocado pelo racismo se manifesta em tantas formas de desigualdades” (GONZAGA, 2019, p.02)²⁶. Neste sentido, é fundamental ressaltar as potencialidades das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Busco respaldo nos dizeres de GOMES (2003, p. 79) quando afirma:

Trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana. Um professor ou professora, ou mesmo um pesquisador ou pesquisadora que estiver alerta para essa realidade perceberá o quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil – e que nesse artigo chamamos de cultura negra – orienta e traz inspiração para os negros da diáspora.

Trazer o ensino de História das Culturas Afro-brasileira e Indígena para dentro dos muros da escola é contribuir com uma educação inclusiva, em que os sujeitos construtores dessa sociedade possam apreender o sentimento de pertencimento, que até então lhes tem sido negado, na medida em que seu modo de pensar, agir, são marginalizados, inclusive nos ambientes ditos de formação, como a escola. Em suma, nós, educadores, precisamos nos indagar que sociedade estamos buscando construir, se para todas e todos, ou se queremos continuar fomentando a lógica de prioridade para alguns.

No capítulo seguinte, contextualizo o ambiente da pesquisa, detalhando características da escola e o perfil dos envolvidos, além da narrativa em uma linha de tempo dos projetos desenvolvidos entre 2014 e 2018 e alguns de seus desdobramentos.

²⁶ Gonzaga, Yone Maria. “Interlocação com Ana Rita Santos”. Parecer de qualificação de Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Jul/2019. (No prelo).

CAPÍTULO II

TRABALHO COM AUDIOVISUAL E LITERATURA EM UMA TURMA DE EJA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PERCURSO

Neste capítulo, encontra-se o cenário da pesquisa, protagonizado pelos sujeitos construtores de saberes. Nele, situamos a escola, o perfil dos educandos e um panorama dos projetos vivenciados a partir de 2014, que foram potencializados pela parceria entre a literatura e o audiovisual.

Antes de passar aos dados específicos referentes à turma pesquisada, cabe destacar que estamos abordando uma modalidade específica da Educação Básica, qual seja, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, além disso, encontra-se no processo inicial de escolarização. De acordo com o Documento Nacional Preparatório da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2016, p. 20-21):

A alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, deve ser enfrentada como um fenômeno histórico de uma sociedade desigual e excludente, não apenas como um problema de política pública de ensino fundamental. Confirmam isso as experiências históricas, de cunho governamental e/ou em parceria com o governo, desde as campanhas da década de 1950 (...) Com certeza, todas essas iniciativas tiveram como resultado algum acesso à escolarização e a redução do número de analfabetos, mas nenhuma delas foi capaz de abarcar um número significativo de egressos nas ações de alfabetização e estender a escolaridade ao público que dela participou, com resultados que correspondessem, pelo menos, à conclusão ao equivalente a quatro anos de estudos. (...). Para atingir o direito à educação para todos, é fundamental que haja políticas de EJA significativas, as quais assegurem acesso e permanência, pois a maioria dos jovens e adultos não alfabetizados, bem como dos que não terminaram o ensino fundamental, já passou pela escola e segue não alfabetizada.

O entendimento de que os desafios para se consolidar a alfabetização de jovens e adultos se mantém, em função de ser reflexo de uma exclusão social, nos leva a refletir qual o perfil dos sujeitos que frequentam esta modalidade de ensino. Ao considerar como fenômeno histórico, precisamos retroceder no tempo, em vários momentos desse percurso, para melhor compreender os efeitos no contexto de uma turma de EJA nos dias atuais, como a pesquisada.

De acordo com estatísticas do Censo Escolar 2018 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁷, 2018 apresentou 1,5% de

²⁷ <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/censo-escolar-2018-matriculas-educacao-basica-caem-13-mmilh%C3%A3o-2014/3123897.html>. Acesso em 27/03/2020.

matriculados a menos do que o ano anterior, totalizando 3,5 milhões de estudantes. A redução de investimentos para a modalidade, em nível nacional, tem se intensificado ano a ano, refletindo, por exemplo, em fechamento de turmas na maioria das escolas da PBH, que ofertam EJA, realidade vivenciada inclusive pela turma pesquisada, que não mais dispõe de espaço próprio de funcionamento em 2020. Para os educandos interessados em continuar os estudos, a escola disponibilizou vagas nas turmas já existentes na própria sede, o que representou um atendimento reduzido a 30% dos estudantes matriculados em 2019.

2.1 – O cenário da docência: a escola

Sou professora vinculada à Escola Municipal Professor Paulo Freire (EMPPF) da rede pública municipal de Educação de Belo Horizonte, localizada no Bairro Ribeiro de Abreu, na Região Nordeste²⁸, nas proximidades da divisa com a cidade de Santa Luzia, região em que as condições de infraestrutura são precárias. A comunidade atendida apresenta uma história de várias lutas por melhores condições de vida para o bairro. Tanto assim que a construção dessa escola também passou por um processo de reivindicação. Foi disputada no Orçamento Participativo da PBH em 1999, com idas e vindas referentes à burocracia municipal para conseguir a verba de desapropriação do terreno, da construção do prédio, enfim, várias etapas para finalização da obra. E o simbólico dessa história também se fez presente na escolha do patrono, pois esta ação passou por um processo democrático de eleição em que três nomes de pessoas reconhecidas na comunidade participaram. Um total de 2.400 moradores participou da eleição e o nome Paulo Freire atingiu a maioria expressiva desses votos.

Historicamente, a EMPPF vem desempenhando papel de pioneirismo na Rede Municipal de Educação, na implementação de projetos novos, como a Escola Integrada em 2006 e, em 2005, o projeto intitulado inicialmente de EJA-BH, em que 34 turmas espalhadas por toda a cidade, em espaços alternativos, passaram a ser vinculadas a ela para efeito de regularização da situação funcional dos educandos. Posteriormente, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) redistribuiu essas turmas para várias escolas, conforme as localizações dos espaços de funcionamento. Atualmente, a EMPPF possui apenas uma dessas turmas externas do antigo projeto EJA-BH, denominada Turma externa Veredas, em que a unicodência está sob minha responsabilidade desde o ano de 2012.

²⁸O município de Belo Horizonte é dividido, para fins administrativos, em nove Regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

2.2 – Organização do trabalho pedagógico, a turma e a docência na EJA

A turma pesquisada apresenta especificidades no contexto da REDE por participar de um projeto inicial que se expande, conforme referência (OLIVEIRA, 2012, p. 20):

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) promove, desde 2005, o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares. Inicialmente conhecido como Projeto EJA-BH, essa proposta foi aos poucos se configurando como política pública. Em linhas gerais, trata-se de uma parceria entre poder público e a sociedade civil, visando assegurar o direito à educação a uma parcela da população que não teve acesso à escola na infância e na adolescência. Enquanto a Prefeitura é responsável pela remuneração e pela formação do educador, as instituições parceiras têm como incumbência a organização do espaço onde as aulas serão ministradas. Além disso, tanto uma quanto a outra se responsabilizam pela chamada pública dos educandos.

Essa configuração desencadeia desdobramentos múltiplos que, ao longo da pesquisa, serão devidamente pontuados. A turma externa Veredas, denominação referente ao seu primeiro espaço de formação, está localizada atualmente na igreja católica do bairro Ribeiro de Abreu e, embora distando 800 metros apenas da escola-sede, o trajeto corresponde a um morro íngreme de difícil acesso para pedestres, principalmente idosos.

A estruturação temporal das aulas se apresenta na semana de segunda a quinta-feira, sendo que as sextas-feiras são reservadas para formação e planejamento de todos os professores das escolas de EJA da PBH. Minha jornada diferenciada de trabalho é das 17:00 h às 21:30 h, em que os primeiros trinta minutos são reservados para o deslocamento escola/igreja com a merenda²⁹ dos estudantes. De 17:30 h até às 18:00 h, fico à disposição para atendimento de reforço de educandos/as com maiores dificuldades, trabalhando com materiais concretos como letra móvel e material dourado. A partir das 18 h, a maioria da turma se apresenta e iniciamos as atividades cotidianas.

Quando assumi a docência da turma, recebi de “presente” de um idoso, com perfil de liderança no grupo, um livro de hinos e fui informada que a antiga professora iniciava a aula com a leitura e escrita de uma passagem dele. Nos primeiros dias de aula com a turma, vivenciei o conflito de como fazer a reflexão com eles quanto a laicidade do Estado e, ao mesmo tempo, pensando no contexto impregnado de religiosidade, a necessidade do cuidado quanto à

²⁹Cardápio constituído basicamente de três ingredientes: uma fruta, biscoito/bolo e suco natural/achocolatado, fornecido pela escola.

abordagem com o sujeito adulto, que por qualquer contrariedade abandona novamente a escola. Atentando à legislação, (OLIVEIRA, 2012, p.52):

A educação oficial laica é, pois, aquela que não toma nenhuma religião em particular como sua, nem promove a discriminação de crenças religiosas de qualquer grupo social. Pelo contrário, ela deixa por conta da família a questão da educação religiosa, vista como algo pertencente à esfera privada. Assim, podemos nos indagar sobre o caráter laico e/ou confessional das turmas de Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos na Rede Municipal de Belo Horizonte.

Diante o impasse, a adaptação no fazer pedagógico conforme esse perfil de educandos se fez necessária e fui construindo possibilidades de articulação que julguei mais pertinente e coerente. Uma das possibilidades em primeiro lugar, saliento que considereei a necessidade de se trabalhar a consciência fonológica em turmas de alfabetização, e, em segundo lugar, considereei a demanda do letramento religioso para o educando que deseja ler a bíblia, e que vai além da decifração, pois o vocabulário é diferenciado.

Neste sentido, passei a iniciar as atividades com um jogo de consciência fonológica a partir de uma estrofe escolhida do hinário, livro citado acima, que é socializada no quadro, com exercício de leitura individualizada, exploração de vocabulário, juntamente com reflexão comparativa da escrita de sílabas complexas verbalizadas coletivamente por alguns educandos, as particularidades dos fonemas abertos e fechados contidos nas palavras do texto, enfim, as diferentes situações que o texto propicia explorar no processo de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, enquanto realizamos esta atividade, vou dando margem de tempo para que todos cheguem ao local para iniciar o desenvolvimento da sequência do meu planejamento com o tema do dia.

Outras articulações esporádicas abordando essa questão melindrosa das religiosidades, além da utilização cotidiana do hinário, foram acontecendo ao longo dos projetos conforme os temas propiciavam. E identifico a intencionalidade pedagógica de se trabalhar em diferentes linguagens como possibilidade de potencializar as aprendizagens (ROJO, 2009). Retomo aqui alguns momentos em que busquei trazer para o centro da aula a reflexão do tema com diferentes suportes textuais, seja na leitura coletiva, em que todos diante do cartaz da figura abaixo, eram instigados a explorarem cada imagem socializando suas impressões, seja na reflexão coletiva do poema e também das imagens contidas no vídeo da música “Diversidade” de Lenine³⁰.

³⁰ Videoclipe música Diversidade – autor Lenine encurtador.com.br/DFKOW, Acesso em: 15 jan. 2019



Figura 02 - Cartaz da Campanha educativa da PBH
Fonte: Acervo da Autora

Além disso, trabalhar um texto informativo sobre como as diferentes religiões celebram de várias maneiras o nascimento ³¹, ou gráficos abordando a variedade de religiões no mundo (Anexo 01), penso ter favorecido com a possibilidade de um novo olhar para a desconstrução do pensamento único e a intolerância religiosa. Atitudes dessa natureza são imperceptíveis no cotidiano da turma, e acredito na força que a reflexão coletiva em diferentes vivências sobre o tema possa promover a “experiência que nos toca”, segundo BONDIA (2002), reverberando então para além dos “muros da escola”.

Há um intervalo de 20:00 h às 20:15 h para o lanche, e encerramento das atividades às 21:15 h, acordado entre o grupo por questão de segurança, pois estamos apartados do coletivo da escola e, a partir desse horário, as ruas desse entorno ficam desertas.

Para efeito de organização e planejamento da unicodência, a fim de garantir que todas as áreas do conhecimento sejam contempladas durante os quatro dias de aula ao longo da semana, reservo as segundas-feiras para temas relacionados aos conhecimentos de

³¹ Cada Religião Tem o Seu Jeito de Celebrar o Nascimento

Entre os muçulmanos, é costume o pai recitar o *azan* no ouvido do recém-nascido. Trata-se de uma prece que exprime os conceitos da religião.

No Judaísmo, as crianças são levadas à sinagoga e lá recebem o seu nome diante da Torá, o livro sagrado dos israelitas.

Os hindus praticam um ritual de banhar os filhos e de escrever com mel, em sua língua, a expressão *OM*, sílaba sagrada que representa o som da criação.

Ekomojade (dia de dar o nome) é a cerimônia que se faz ao recém-nascido no Candomblé, onde se declara qual orixá regerá o destino da criança, que recebe um nome religioso africano.

O padre católico abençoa a criança com o sinal da cruz, unta-lhe o peito com óleo e derrama água benta sobre sua cabeça, durante o batismo.

Por acreditar que o batismo deve ser uma opção voluntária, os evangélicos de várias denominações só batizam as crianças após os nove anos de idade, sendo imersas completamente na água, como Jesus foi batizado.

Muito festejado pelos indígenas, o nascimento possui tradições diferentes em cada nação. Para os Karajá, são os pais que mudam de nome quando nasce um filho, passando a chamar-se “pai de...” ou “mãe de...”. Curioso, não?

Fonte: Almanaque Paulo Freire.

História/Geografia, terças-feiras para Ciências, quartas-feiras para o desenvolvimento do projeto de literatura/audiovisual, com a construção de um livro, e as quintas-feiras para Matemática. O projeto se apresenta de forma interdisciplinar ao longo dos quatro dias de aula, dialogando com todas as disciplinas, onde assuntos afins demandam atividades a serem desenvolvidas em diferentes dias, conforme o tema para compor o livro também. Destaco a frequência dos educandos para o dia específico do projeto, que é um dado importante para esta pesquisa, pois nele a presença é maciça, inclusive com um caso particular de uma educanda idosa que já abandonou a escola justificando cansaço, mas negociou retornar, desde que pudesse frequentar somente “os dias do livro”, como os educandos identificavam os dias de desenvolvimento do projeto.

Esclareço que a permanência do educando na turma varia conforme sua expectativa. O estudante que deseja concluir o ensino fundamental e continuar os estudos, para efetivar essa certificação, é esclarecido de que precisa apresentar determinadas habilidades, que lhe garantam condições de acompanhamento dos estudos no ensino médio da EJA, além de compor uma frequência mínima exigida por legislação. Ao educando idoso que, em sua maioria, explicita como objetivo de retorno à escola o desejo de ler a bíblia, sua permanência atualmente está sujeita à sua vontade. Em administrações anteriores, a PBH chegou a sinalizar a regulação/normatização dessa permanência, o que encontrou resistência por parte dos professores, que apontávamos, nessa exigência, uma nova negação do direito à educação ao educando da EJA. Atualmente, essa regulação/normatização está suspensa.

A turma pesquisada é composta por 24 educandos matriculados, na faixa etária de 36 a 86 anos, dos quais nove são homens e quinze são mulheres. Quanto ao quesito raça/cor, apresentam autodenominação nas categorias: preta (10); parda (7); branca (6); indígena (1). A este respeito, cabe destacar a predominância de negros e negras na turma, que somam 71% do total. No mundo do trabalho, os homens estão inseridos como pedreiro (1), serviços gerais (1), gari (3), aposentado (2), servente de pedreiro (2); as mulheres nas categorias de: empregada doméstica/diarista (4), serviços gerais (1), doula (1), do lar (4) e aposentada (5). É preciso destacar que estas são profissões que trazem a marca da marginalização social, especialmente entre a população negra de nosso país.

A trajetória escolar desse grupo é muito semelhante entre si, sendo a maioria formada por sujeitos negros que abandonam a escola por questão de sobrevivência, como tantos outros sujeitos em todas as regiões do Brasil, aspecto atestado em pesquisas como a de OLIVEIRA (2012, p. 75):

Quando tomamos como objeto de reflexão os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, verificamos que se tratam, como fartamente documentou a literatura educacional, de pessoas que não tiveram acesso à educação escolarizada na infância e na adolescência, ficando alijadas, pelo menos diretamente, da cultura letrada. Além disso, muitos são do campo ou imigrantes do meio rural, residentes na periferia dos centros urbanos, discriminados, não raro, pela questão étnico-racial e de gênero. Outros vivendo, muitas vezes, em condições subumanas.

A maioria dos educandos nasceu no campo (18), precisou abandonar a escola, quando criança, devido à entrada precoce no mundo do trabalho ou devido às grandes distâncias a percorrer até a escola. São adultos interessados, participativos em todas as discussões sobre os temas sugeridos, solidários e de boa convivência, elementos que favorecem a aprendizagem.

A busca pela escola nesse momento da vida, para os adultos, vem da necessidade de concluir o ensino fundamental para a melhoria profissional ou para tirar carteira de habilitação. Para os idosos, por sua vez, é traduzida essencialmente como vontade de ler a Bíblia (10 educandos são evangélicos, 12 são católicos, 2 não declararam). A docência com adultos que não tiveram oportunidade de escolarização, residindo nessas regiões periféricas da cidade, propicia-nos reflexões mais amplas quanto a esse direito que lhe foi negado, principalmente em função dessa necessidade de inserção no mundo do trabalho mais cedo por questões de subsistência da família.

Focando a predominância afrodescendente na EJA, importante destacar que, conforme (GONÇALVES, 2000, p. 139):

a herança do passado escravista, no início do século XX, marca profundamente as experiências da população negra no que se refere à educação. Segundo alguns autores, naquele momento as crianças negras estavam afastadas dos bancos escolares. Desde a tenra idade eram levadas a atividades remuneradas, para auxiliar na manutenção da família. Sua formação para o trabalho era feita sob a orientação dos patrões, no desempenho das mais variadas tarefas. (...) A escolarização, entre os homens negros nascidos no início do século XX, quando ocorreu, foi, em sua maioria, na idade adulta.

Essa referência expõe o quanto a negação ao direito à educação para a população negra remonta historicamente a tempos remotos, portanto as turmas de EJA apresentando um perfil majoritariamente afrodescendente é também reflexo da formação escravocrata da sociedade brasileira.

E refletindo sobre as inserções no mundo do trabalho e seus desdobramentos é que constatamos que esses sujeitos trazem, em suas histórias de vida, resquícios de outras privações

a que foram submetidos, que representam traços diretos da ausência de escolarização, como acesso somente a ocupações menos valorizadas, refletidas em baixas remunerações, acesso a moradias em locais de precarização dos serviços públicos já citado acima, como negação também do direito à saúde, transporte decente, saneamento básico, cultura, lazer (OLIVEIRA, 2017, p. 2). Constitui a negação de direitos de forma interseccional, ou seja, a presença de vários fatores discriminatórios incidindo simultaneamente em determinado grupo. (CRENSHAW, 2004, p.11).

Como a maioria dos sujeitos da EJA é de origem afrodescendente, cabe destacar que, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014, p.01)³²:

Considerando a desigualdade de gênero, a população negra apresenta as mais elevadas taxas de desocupação e de rendimento, ainda que disponha do mesmo nível de escolaridade. Segundo estudo do IPEA (2012), a taxa de desocupação do homem negro é de 6,7%, e a da mulher negra 12,6%, enquanto a de homem e mulher não negros é de 5,4% e 9,3%, respectivamente.

Nossa responsabilidade política em promover aos nossos educandos oportunidades de apropriação de conhecimentos socialmente construídos, que contribuam para sua emancipação, inclui a possibilidade de uma melhor inserção no mundo do trabalho, aspecto que também precisa fazer parte das nossas reflexões pedagógicas.

Quanto ao desenvolvimento das aprendizagens, os educandos apresentam níveis diferenciados nos processos de leitura e escrita: pré-silábico (1), silábico (5), silábico-alfabético (10), alfabético (8)³³. Percebo que a frequência escolar interfere nessa categorização para os que se encontram nos estágios iniciais, pois, ao deixarem de frequentar as aulas durante períodos prolongados por motivos de saúde, trabalho ou assuntos familiares, por exemplo, voltam com mais dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem.

A este respeito, a turma de alfabetização de adultos apresenta algumas peculiaridades. Uma delas é o ritmo diferenciado no desenvolvimento da leitura e escrita. Esse educando traz

³² O Plano Nacional de Educação é composto de 20 metas a serem atingidas decenalmente, servindo de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

³³ **Nível pré-silábico:** o indivíduo não estabelece relação entre a escrita e a fala, exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras utilizando-os aleatoriamente.

Nível silábico: o indivíduo já começa a ter consciência de que existe uma relação entre fala e escrita, tenta dar valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras, para cada sílaba escreve uma letra.

Nível silábico-alfabético: é a transição do silábico para o alfabético. É uma escrita quase alfabética, onde o indivíduo começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e para outras permanece silábico.

Nível alfabético: nesse nível o indivíduo já domina a relação existente entre a letra-sílaba-som e as regularidades da língua. (NOGUEIRA, 2014).

essa particularidade no seu percurso escolar de ter seu próprio tempo na aprendizagem da língua escrita, muitas vezes precisando desconstruir aprendizagens trazidas da vivência escolar na infância, que dificultam o deslanchar no processo. Cito apenas algumas como exemplos: apresentação da leitura silabada em que ela/e lê letra a letra e depois junta para formar a sílaba, ou mesmo resistir à leitura em voz alta por medo de errar.

Outro entrave é a descontinuidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que alguns educandos apresentam certa resistência em se adaptar a um novo círculo de convivência social, o que os faz abandonar novamente a escola. É preciso mencionar, ainda, dificuldades na lida da memória, pela falta de práticas que a exercitem, conforme dizeres de PONTAROLO (2007, p.06):

Muitos estudos e pesquisas têm demonstrado que a memória, por exemplo, tem melhora a partir da aquisição de novos conhecimentos e solução de situações problemas. Ou seja, a capacidade de aprendizagem está ligada à constante atividade do cérebro.

Essa atividade do cérebro é seletiva. Principalmente para o idoso, a aprendizagem precisa ter significado, pois é esse dado que vai favorecer a sua efetivação ou não. Essa informação reforça a pertinência da abordagem de temas ligados ao mundo do trabalho, lembranças da infância, conhecimentos da cultura popular ou que dizem respeito ao contexto social dos agrupamentos, entre outros temas correlatos.

Também o espaço da docência em uma turma externa traz outras nuances importantes. Esses espaços apresentam um diferencial que é, de certa forma, uma tranquilidade em comparação com o ambiente escolar da escola-sede, com seus rituais mais formais como sirene, recreio agitado, o ritmo frenético dos horários (DAYRELL, 1998). É como se esse espaço alternativo fosse uma antessala da escola. Depois de passar por experiências escolares traumáticas na infância, vejo nessa peculiaridade dos espaços das turmas externas uma possibilidade maior no jogo de sedução de trazer esse adulto novamente para o ambiente escolar.

Em contraponto, a desvantagem é o fazer solitário da docência, sem parcerias no cotidiano para as trocas de experiências e reflexões. Penso que, ao exercer a docência em turma externa ao espaço da escola, me identifico estreitamente, em vários aspectos, com o educador social e seu espaço não formal de atuação, pois também vivencio adaptações às estruturas formais de escola, seja na questão da limpeza, iluminação do ambiente ou equipamentos eletrônicos para projeções adaptadas ao recinto, seja na busca diária de uma merenda adaptada

para ser servida em um ambiente sem estrutura de cantina, em detrimento de uma merenda que atenda às necessidades dos estudantes, que apresentam restrições alimentares pelo fato da turma contar com educandos na faixa etária expressiva acima de sessenta anos, com predominância de afrodescendentes, que já apresentam doenças de maior incidência nessa população.

Conforme documento do Ministério da Saúde (2016, p. 32): “é consenso na literatura científica a existência de doenças de maior prevalência na população negra em virtude do condicionamento de fatores genéticos que atuam conjuntamente com fatores ambientais e que teriam efeito direto ou indireto na mortalidade: anemia falciforme; doença hipertensiva específica da gravidez; hipertensão arterial; diabetes mellitus”, dentre outras”. Dentro do grupo seis educandas e dois educandos apresentam, pelo menos, uma das doenças aludidas³⁴.

Enfim, a atuação docente nos espaços externos exige um pacto mútuo entre professora/estudante de entendimento quanto a essas limitações impostas devido ao espaço em que as aulas são realizadas, embora, em contrapartida, os educandos, em maioria expressiva, expressam uma satisfação maior em estar em um espaço externo à escola, por reconhecer como ambiente mais tranquilo para estudar. Alguns, inclusive, que moram no trajeto intermediário, depois de frequentar a sede da escola durante algum tempo, optaram em se transferir para a turma externa.

Mas não estamos isolados da convivência com a escola sede. Participamos de atividades conjuntas, por exemplo, excursões, a Mostra Cultural anual, eventos esporádicos como palestras, festividades de confraternização de encerramento do ano letivo. São momentos em que os estudantes se mostram contemplados.

Até 2014, o espaço de funcionamento dessa turma era na Igreja Evangélica Veredas, até então a opção religiosa da maioria dos educandos. No início do ano letivo de 2015, com a justificativa de que o Conselho do Idoso poderia embargar o espaço devido à presença de escada no acesso à sala de aula, fui informada pela direção da escola que a SMED solicitava que fosse providenciado novo espaço para transferir o funcionamento da turma. A partir de informações na comunidade e com a ajuda da acompanhante da regional Nordeste, encontramos e articulamos a ocupação desse novo espaço, que fica nas imediações do antigo. O local passou a ser a Igreja Católica Nossa Senhora da Imaculada Conceição, também localizada no Ribeiro de Abreu, no próprio bairro de residência dos educandos.

Esse episódio apenas ilustra a responsabilidade assumida pela SMED e alguns de seus limites quanto ao funcionamento das turmas externas. Segundo pesquisa realizada por

³⁴ Pré-diabetes: José Maurílio;
Diabetes e Hipertensão: Hélio, M^a Alves, M^a Avelina, M^a da Penha, M^a Vieira, Nivercina e Rosa.

OLIVEIRA (2012, p. 45), ao situar a responsabilidade da PBH na implementação do Projeto EJA-BH:

O fato é que o mobiliário das turmas (tamanho da sala, iluminação, adequação de mesas e carteiras à anatomia do público, presença/ausência de bibliotecas, alimentação, etc.), nem sempre atendem às especificidades desse público. Além disso, a manutenção dos espaços físicos é de responsabilidade das instituições parceiras, reservando ao poder público apenas a remuneração do professor.

É com esse grau ínfimo de responsabilidade que o poder público toma para si o projeto, que exige de nós, professores, assumirmos papéis além da docência, por entendermos que a garantia ao direito à educação dos educandos é tão fragilizada, que ao menor sinal de impedimento, o poder público se retira desse compromisso.

Voltando às escolhas religiosas da maioria dos educandos, destacamos que se dividem entre os dois segmentos citados, católicos e evangélicos, o que me faz redobrar o cuidado quanto a situações de discriminação, preconceito racial e racismo religioso ³⁵, que possam surgir dentro do grupo, ou trazido de relatos externos, apesar de presenciar uma relação fraterna entre eles, mesmo congregando em diferentes vertentes religiosas. Maciçamente, também formamos um grupo de origem afrodescendente, o que penso favorecer essa solidariedade, valor ancestral que trazemos da nossa herança africana nesse viver junto, compartilhando situações, sentimentos e dificuldades comuns.

Novo afastamento necessário quanto “ao que faço e porque faço” me vem sobre a questão da religiosidade envolvida no fazer pedagógico. Conforme apresentei, a presença cotidiana do texto bíblico, que utilizo intencionalmente em um letramento religioso, efetivou-se a partir de uma demanda do grupo de ler a bíblia e de uma prática anterior à minha docência com a turma. Pretendo subsidiar minha reflexão dialogando em dois momentos com OLIVEIRA (2012, p 54):

³⁵ Para GOMES (2001 , p.52 a 55) **Racismo**: um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira

Preconceito racial: um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo.

Discriminação racial: pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Racismo religioso: violência perpetrada contra as religiões de matriz africana, que tem no racismo o seu sustentáculo de legitimação e ação destruidora.

Os pesquisadores e educadores deixaram de investigar a relação entre o processo de escolarização e laicidade, ignorando o fato de que a religiosidade, além de fazer parte da realidade de muitos brasileiros, é o eixo organizador mais importante das camadas populares. Sendo o código cultural que o povo domina, a manifestação religiosa é, em parte, responsável tanto pelo modo de ser e de pensar quanto por crenças e esperanças de uma parte significativa de pessoas.

Em outro momento, em se tratando especificamente do fazer pedagógico de nós, professores da Rede que atuamos em turmas externas situadas em espaços religiosos (Id. p. 57):

Isso não quer dizer, no entanto, que os profissionais da educação possam ignorar o sistema simbólico da comunidade religiosa em que a turma está inserida. Afinal de contas, a religião interfere (...) no aparelho simbólico dos seres humanos, ordenando e classificando a realidade social. Ela define qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, bem como estabelece o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e que é feio.

Neste percurso de docência entre dois espaços religiosos distintos, minha estratégia para lidar com essa temática delicada tem sido, ao longo desses anos, promover reflexões pertinentes que favoreçam o respeito às diferenças religiosas, além de buscar contribuir em percepções contraditórias entre os ensinamentos religiosos defendidos e ações do cotidiano que contradizem os mesmos. Além disso, quando surge alguma situação propícia, busco refletir junto com eles visando ampliar a visão intolerante e do pensamento único, em se tratando da religião. Vamos juntos ressignificando nossos valores humanos, uma vez que, como aponta TARDIF (2005, p. 71) “os saberes não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”. Afinal a espiritualidade também nos constitui enquanto sujeitos socioculturais que somos.

Penso que esse perfil de cunho religioso pode também favorecer reflexões pertinentes que abordem discriminações, não só religiosa, mas de gênero, enfim, embaçamentos na nossa condição humana. Situações essas que se mostram presentes, trazidas não só do convívio social externo, como também no cotidiano escolar, às vezes travestidos em “brincadeiras aparentemente inocentes”, mas que podem desdobrar-se em algo mais sério, por exemplo, na discriminação racial em sala de aula. A este respeito, segundo SANTOS (2016, p. 64):

O Brasil ainda é colonialista, por dois motivos. Primeiro, porque sua sociedade e Estado permanecem reproduzindo os propósitos colonialistas de dominação

e rebaixamento de determinados grupos sociais, particularmente, dos negros. Segundo, porque a prática do *ato de humilhar o outro* e sua consequente humilhação social permanecem entranhadas e naturalizadas em toda a estrutura hierárquica que rege as relações e os modos de vida dos brasileiros.

Se reconhecemos essa herança colonialista, as intervenções envolvendo as questões étnico-raciais em sala de aula precisam ser imediatas no contexto. Vejo nessa estratégia uma forma de aguçar a percepção dos sujeitos quanto aos atos de cunho racista e as possibilidades de resistência necessárias à sua superação.

Dando continuidade à discussão e passando a outras questões, com relação a estratégias para redução da infrequência, no que diz respeito à presença dos educandos às aulas, alguns apresentam uma frequência flutuante por questões familiares, como acompanhamentos médicos, ou mesmo ocupações sazonais, que dificultam o deslocamento de retorno do trabalho em tempo hábil para frequentar as aulas. Resgatar coletivamente a memória das vivências na turma, seja ao longo da semana, mês, ou anos anteriores, tem sido uma tentativa de integração do estudante que se encontra deslocado dos acontecimentos do momento devido às suas ausências.

Especificamente com relação à oscilação na frequência ao longo da semana, destaco que preciso promover atividades que sejam iniciadas e finalizadas no mesmo dia e que representem possibilidades múltiplas de práticas de leitura e escrita, assumindo meu papel de mediadora, suscitando diferentes conhecimentos que podem estar implícitos no contexto. Preciso “abrir e fechar a cena” para um novo começo no dia seguinte. A articulação de conhecimentos já trabalhados com conhecimentos novos também é um exercício diário, para estimular a memória e socializar conhecimentos já vistos ou recém abordados. Avalio serem essas algumas das estratégias necessárias para possibilitar uma prática pedagógica da EJA mais exitosa.

Quanto à autonomia no grupo, as mulheres apresentam uma maior insegurança ao desenvolver atividades individualizadas, requerendo sempre a proximidade de alguém, seja a professora, seja um/a colega em estágio mais avançado na alfabetização. Penso que o comportamento mais autônomo dos homens seja reflexo da particularidade construída socialmente sobre as mulheres. Em função destas particularidades das mulheres, durante o desenvolvimento de projetos, tenho buscado ampliar a reflexão das questões de gênero para fortalecer a reconstrução da identidade feminina do contexto social.

Tal ação vai ao encontro do Parecer CNE/CEB 11/2000, ao estabelecer que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta “uma função reparadora de restituir a esse sujeito, não só o direito a uma escola de qualidade, mas também, o reconhecimento daquela igualdade

ontológica de todo e qualquer ser humano”. Enfim, a escola precisa reconhecer que esse sujeito tem direito a bem mais do que um acesso qualquer e/ou exclusivo à escola, mas ao direito à Educação, de modo amplo, entendido como uma pré-condição para o acesso a outros direitos fundamentais

E para situar esse bem mais, busco referência na trama do filme *A Festa de Babette*³⁶, refletindo sobre as cenas de chegada das personagens estrangeiras à aldeia, incluindo a protagonista, que me remeteu à comparação do que vivo no meu cotidiano de professora. Estamos quase sempre estrangeiras nas comunidades das escolas onde trabalhamos e o bom desempenho na nossa docência passa também pelo cuidado em conhecer a realidade desse meio. Assim como Babette mantém-se discreta no seu fazer, sem desmerecer a cultura do lugar, também precisamos buscar “tempero” no nosso fazer pedagógico, para tornar nossas aulas mais saborosas, com conhecimentos significativos para os educandos e em contrapartida, sentirmo-nos gratificadas nessa troca de saberes.

Vejo, também, no trabalho com o público da EJA, uma necessidade de oxigenação da docência. O funcionamento das turmas acontece frequentemente no 3º turno, para um grupo expressivo de pessoas que chegam cansadas de uma jornada de trabalho estafante, para além dos aposentados. Fizem uma escolha entre um sofá que acolhesse seu corpo e a escola, optando por esta última. Esse educando precisa de estímulo e uma confirmação de que fez a escolha certa, senão ele novamente abandona a escola, encarando como perda de tempo o fato de estar ali.

Os educandos da EJA têm o direito a um (a) professor (a) com disponibilidade, com tempo para exercer sua docência na íntegra, como se estivesse chegando para o 1º turno de jornada. Enfim, o tempo tem nos engolido a todos e a docência exige de nós mais tempo disponível. Nós, professores, respiramos docência cotidianamente: o que nos chama a atenção no dia a dia logo nos conecta a fazer uso em sala de aula, a fim de partilhar com os educandos alguma aprendizagem, alguma reflexão.

Tenho consciência do compromisso que assumo todos os dias com o estudante, enquanto mediadora de conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos humanos ao longo da história. Vejo também que faço escolhas referentes a esse conhecimento, devido a diversos fatores: minha postura política, minhas opções pedagógicas, a demanda que os sujeitos trazem nas discussões em sala, e ainda sou guiada por uma ética, com valores que considero importantes, sem perder de vista o tempo que tenho diariamente com os educandos.

³⁶A Festa de Babette - Direção de Gabriel Axel – Ano: 1987 – País: Dinamarca

Em contraponto, reconheço que minha participação na vida desse sujeito representa apenas uma das múltiplas possibilidades de aprendizagem de letramento que ele vivencia no seu cotidiano (ROJO, 2009, p. 109). Preciso buscar fazer o melhor, enquanto profissional, para esses educandos, pois o sucesso não se apresenta infalivelmente. Nessa busca, me respaldo nos dizeres de OLIVEIRA (2012, p.04):

Destacar a dimensão ética como um fundamento das reflexões teóricas que nos orientaram é importante tendo em vista o fato de que diferenças culturais entre professores e alunos exercem influências por demais significativas no processo de ensino/aprendizagem e na mútua construção da subjetividade de ambos. O modo como se relacionam alunos e professores, junto ao conhecimento selecionado, faz da ética um fator intrínseco ao jogo das interações em sala de aula.

Ética entendida como reconhecimento das diferenças e o compromisso rigoroso com o ser humano envolvido nessa ação educativa do ensinar, com seu pertencimento social e marcado pela privação de direitos, aspectos que precisam nos orientar para uma docência que contribua com a emancipação dos sujeitos.

Haverá desafios não vencidos, tanto para eles como para mim, inclusive aprendizagens da sala de aula que poderão ser ressignificadas amanhã, ao serem conectadas com outras vivências. O sujeito estudante é ativo. Por isso, há a necessidade do diálogo, da confiança mútua para que as aprendizagens sejam o foco da relação e os caminhos buscados de forma conjunta.

A interlocução é fundamental. Segundo FREIRE (1999, p.90):

Como educador, preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre “leitura da palavra”.

É buscando exercitar essa visão crítica de mundo com os sujeitos da EJA que o diálogo tem assumido papel central no meu cotidiano de professora. Já não vejo encontros com os educandos sem uma conversa prévia sobre o tema do dia, sobre o que sabem, o que querem, o que pensam para melhorar a qualidade das reflexões e aprendizagens realizadas na sala de aula. Tenho clareza de estar assim potencializando nosso trabalho (meu e dos estudantes),

valorizando o saber que trazem, sua importância nas nossas trocas. Reconheço que eles também me ensinam nessas oportunidades e isso favorece uma convivência saudável de aprendizagens.

Também vejo, no papel social da professora, uma representação simbólica em que ecoa o papel de alguém que pode ajudar, que pode escutar sobre a luta cotidiana. A relação no cotidiano da docência nos apresenta situações diversas, que vão além dos conhecimentos que planejamos abordar com os educandos e podem se expressar na demanda por nossa opinião quanto a um fato vivenciado ou mesmo a uma escolha que precisa ser feita por eles, relacionada ao filho que está precisando de um trabalho, uma vizinha que está envolvida em situações de violência doméstica, à consulta que lhe foi negada no posto de saúde, ou a esperada vaga para o filho na escola mais próxima de sua casa, entre outras.

Esses são apenas alguns exemplos de discussões suscitadas em sala de aula, envolvendo diferentes políticas públicas, que podem demonstrar essa representação a nós atribuída, enquanto categoria, pelos educandos da EJA, na busca de efetivação de direitos básicos. São demandas que exigem de nós uma reflexão crítica com os sujeitos, quanto ao papel esperado de um estado democrático no qual acreditamos.

Isso posto, muitas vezes explicitamos contradições de nossa própria estrutura escolar, os entraves que nos impedem à consolidação de direitos, em ações que possam contribuir para um compromisso político de desvelar formas de exploração e exclusão que os educandos da EJA vivenciam, como consequência direta ao direito à educação que lhe vem sendo obstruído, pois não foi somente na infância que a escolarização foi negada; ela ainda persiste, na medida em que projetos políticos pedagógicos continuem insensíveis quanto aos sujeitos a quem são destinados, com o Estado cortando verbas desta modalidade de ensino. Temos consciência de que o educando da EJA apresenta, em sua maioria, determinada raça/cor, gênero, classe. Percebo-os, pois, incluídos na constatação de SANTOS (2015, p.38):

As pessoas afropindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens.

Penso que tal rotulação dialoga com os dizeres de GOMES (2012, p. 49), que discute sobre a questão de raças:

As raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós

aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual.

Essa constatação só reforça a importância de que nós, professores, precisamos ampliar cada vez mais a presença e a devida abordagem da diversidade cultural e étnico-racial nos nossos currículos, se defendemos uma sociedade mais plural e com reconhecimento das diferenças.

E se muitos de nós, professores da EJA oriundos de famílias humildes, tivemos oportunidades importantes que efetivaram nosso direito à educação, como acesso à universidade pública e gratuita, e sabemos o quanto isto representou em termos de conquistas de melhores condições de vida para gerações na família, temos o compromisso ético de contribuir na disseminação do conhecimento mais plural e mais democratizado. Importante destacar como avanço, conforme pesquisa realizada por GONZAGA (2017, p. 25), que:

As universidades públicas brasileiras vivem outro contexto a partir da implementação das Políticas de Ações Afirmativas que garantem o ingresso de estudantes de camadas populares e negros e a UFMG está inserida nesse processo, uma vez que implantou a Política de Bônus Sociorracial, em 2009 e a de cotas sociais, em 2012.

Essa implementação, conforme demonstra a pesquisa, tem sido acompanhada pelas forças sociais, no sentido de monitorar a “realização ou concretização e fiscalização” para garantia no cumprimento de tais políticas, pois, aos estudantes com esse perfil, não basta garantir o ingresso à universidade, como também condições de permanência frente aos desafios que vão enfrentar devido ao pertencimento social de onde viemos.

Mesmo reconhecendo que ainda trilhamos caminhos frágeis nessa implementação, ela representa um novo patamar quanto às possibilidades de melhor formação/atuação, principalmente para os futuros docentes, que irão atuar nas redes públicas, que atendem às classes populares. Possibilidades essas que não tive acesso, nos meus anos de graduação, nas décadas passadas. Busquei aperfeiçoamento profissional posterior aos anos de universidade.

Refletindo meu acesso à universidade, embora articulando simbolicamente nossa relação docente/discente, considero minhas oportunidades acadêmicas, fruto da participação do contribuinte anônimo na figura de cada educando da EJA, que não teve a oportunidade de frequentar a escola na infância, seja pelas condições de sobrevivência em que o trabalho para ajudar no sustento da família era imprescindível em detrimento da escola, seja pelo acesso difícil em que as distâncias desestimulavam qualquer um de se deslocar para a escola.

Hoje, esse mesmo sujeito vivencia os cortes nas políticas públicas, que produzem novamente o cerceamento perverso do seu direito à educação. O docente, situado na representação simbólica de mediador do Estado, ou atuando como sujeito social, que busca contribuir na construção de um estado democrático de direitos, é continuamente desafiado ao fazer reflexivo e crítico junto aos educandos, que possibilite multiplicar seu compromisso em busca de uma sociedade justa, que precisa ser tarefa de todos.

É importante refletir essas nossas incompletudes, conflitos, possibilidades, entraves, considerações que dizem respeito ao sujeito social que somos, professora e educandos da EJA, numa teia imbricada da condição humana. Dialogando com OLIVEIRA (2012, p.02), que também expande esse universo da sala de aula em seus dizeres, destacamos que:

Entendemos a sala de aula como um espaço de desenvolvimento de atividades cognitivas bem como de constituição de sentidos e produção de saberes, palco de conflitos e tensões. Os sujeitos envolvidos nos processos de interação aqui vivenciados falam de lugares diferentes e, como em toda enunciação pulsa o combate ideológico em suas diferentes formas discursivas, essa diversidade interfere diretamente no processo de ensino/aprendizagem.

No espaço da docência cabe o mundo, trazido nas diferentes formas de pensar. Este mundo precisa ser vivenciado principalmente no reconhecimento das diferenças e na capacidade de interlocução amorosa de quem busca, no fazer com o outro, o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas e mútuas. Aprendemos com o corpo todo e onde ele vai, vai também o de que dele se apropriou. Especificamente quanto às corporeidades negras, uma de suas marcas é, conforme aponta SALES (2015, p.78) ao dissertar sobre a dança Maculelê,

Como mais um instrumento na pedagogia do aprendizado do corpo cênico, e assim confluindo para nossos processos de construção de saberes para a cena na atualidade. Mostrando uma movimentação corpórea soberana, livre, sem grandes planejamentos e entregue ao seu próprio ritmo, o dançarino de Maculelê é um improvisador nato e, como artista, um criador permanente.

Corpos negros conviventes em uma sala de aula de EJA, na qual educadora e educandos se encontram por entre as “dores e delícias” de seus mútuos e imbricados processos de humanização.

2.3 - O trabalho com cinema e literatura: um panorama dos projetos desenvolvidos entre 2013 e 2018

A docência é o fazer pedagógico que, ao longo dos períodos letivos, faz com que possamos construir experiências que dão certo e outras que sinalizam necessidade de adaptação pelos resultados apresentados. Como exemplo de adaptações nesses caminhos com projetos, cito a concepção inicial, que foi a construção de um livro reunindo as produções coletivas dos educandos, mas que posteriormente ampliou-se para construção de livros individualizados, em função do envolvimento dos educandos nos processos e o volume de produções individuais acumuladas. O contexto vai iluminando o caminho e, na medida em que elementos externos vão sendo trazidos para a cena, são incorporados no processo dando um novo tom de prosa.

Em 2013, comecei a desenvolver projetos com a turma foco desta pesquisa. A decisão de construir livros de registros com atividades desenvolvidas veio da experiência em trabalhar com crianças. Indiferente à idade, pois com as crianças também vivenciava o envolvimento provocado, o elemento livro, nesse processo de alfabetização, se reveste de outra dimensão, seja pela possibilidade de partilhar com o outro algo concreto, seja pelo auxílio à memória sempre que quiser relembrar o acontecido, enfim, é uma estratégia importante e utilizada amplamente em turmas de anos iniciais.

Uma atividade simples de reescrita de um poema desencadeou todo o processo inicial de produção. Planejei explorar essa vivência com a escritora Maria Dinorah, em um poema singelo que, em sua estrutura, traz basicamente uma lista de palavras, mas que propicia uma boa reflexão:

Coisas³⁷

Coisas boas:

Bombom, bolinho, bolacha,
Pastel, pipoca, pitanga.

Coisas lindas:

³⁷ Maria Dinorah. Cantiga de Estrela, Porto Alegre: Mercado Aberto, 3. ed., 1994.

Barquinho, balão, boneca,
Palhaço, pião, poema.

Coisas de todos:

Lagoa, estrada, folhagem,
Luar, estrela, farol.

Coisas de poucos:

Mel, moeda, medalha,
Milagre, amigo, amor.

Nesse dia, a frequência foi baixíssima, o que possibilitou uma assistência melhor aos educandos. Reverti o processo quando digitei as produções e expus no outro dia para a turma. Ao apresentar a exposição, os ausentes do dia anterior quiseram levar o poema e fazer a reescrita em casa. Esse processo gerou nosso primeiro livro, com a coletânea de reescritas produzidas. Apresento alguns exemplos a seguir.

<p>Coisas Aparecido das Graças Souza</p> <p>Coisas boas: Macarronada, churrasco, doce.</p> <p>Coisas lindas: Amor, estrelas, rio.</p> <p>Coisas de todos: Amizade, perigo.</p> <p>Coisas de poucos: Dinheiro, avião.</p>	<p>Coisas Maria das Graças Costa</p> <p>Coisas boas: Viajar, família.</p> <p>Coisas lindas: Milagre, planta, lua, brilhante.</p> <p>Coisas de todos: Igreja, amigo, água.</p> <p>Coisas de poucos: Casa própria, saúde.</p>
--	---

Figura 03 – Produções textuais dos estudantes Maria das Graças Costa e Aparecido das Graças Sousa de reescrita do poema de Maria Dinorah. Maio/2013

Fonte: Acervo da Autora

E foi sobre essa imersão de palavras que conversamos, e que cada um buscou a representatividade para si, conforme as definições pré-estabelecidas pela autora do poema de referência.

Nesse mesmo ano, participei da formação do curso “Mediadores de Leitura” promovido pela FaE-UFMG em parceria com a PBH para professoras docentes da EJA, que gerou a construção do próximo livro coletivo.

A proposta foi trabalhar com provérbios que eles trouxessem, e a partir deles complementá-los em forma de haicais. A adesão foi imediata. O convite inicial, que era cada

um fazer um haicai, se transformou, uma vez que vários estudantes empolgaram, chegando a fazer três ou quatro. Diante disso, construímos o livro coletivo “Haicais & Provérbios”, com todos os haicais, confeccionado em americano cru, em que as bordas foram feitas por uma educanda costureira, conforme imagens a seguir.



Figura 04 - Livro Haicais & Provérbios
Fonte: Acervo da Autora



Figura 05 – Haicai a partir de provérbios
Fonte: Acervo da Autora

A apresentação foi para a 1ª Mostra Cultural da escola, que envolve toda comunidade e acontece no mês de setembro, por ocasião do aniversário de Paulo Freire. Esses primeiros flertes com a literatura ganharam maior dimensão a partir da oportunidade vinda com a seleção para fazer a especialização LASEB, oferecida pela PBH novamente em parceria com a FaE–UFMG.

Em fevereiro de 2014, iniciei minha formação no LASEB, na linha Educação e Cinema³⁸, conforme já apresentado no memorial. O curso nos propiciava disciplinas não apenas voltadas aos conhecimentos de cinema, sua história, sua linguagem, contribuindo para uma

³⁸ A linha Educação e Cinema esteve sob coordenação da Profa. Dra. Inês Teixeira. Estive sob os trabalhos de orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia de Faria e Azevedo.

formação estética e crítica, mas principalmente tendo a educação como fio condutor do processo. Conforme DUARTE e ALEGRIA (2008, p.74) ressalta sobre a relação entre cinema e educação:

Gosto não se ensina como dogma (...), trata-se de uma disposição que se forma lentamente, pouco a pouco, por imersão e experimentação, em ambientes em que existam obras de arte cinematográfica e nos quais estas sejam valorizadas como objeto de fruição. Essa “competência para ver”, socialmente valorizada, a que também se refere Pierre Bourdieu, compreende a capacidade de analisar, interpretar e apreciar histórias contadas em linguagem cinematográfica, algo que não é adquirido apenas vendo filmes – implica a aquisição de certos modos de lidar com a arte e com a produção cultural constituídos no ambiente familiar e na escola.

Penso que não só o gosto pelo cinema, mas nossa formação profissional como um todo veio se construindo desde o princípio da escolarização, nas relações de afinidade com determinados professores, nos momentos de aprendizagem cultural na comunidade em que estamos inseridos, as oportunidades de acesso a conhecimentos historicamente construídos, ao frequentarmos museus, teatro, cinema e outros (CASTRO, 2008, 72). É nesse caldeirão de influências que sou a professora que sou.

A perspectiva na nossa linha de formação no referido curso não trilhava apenas caminhos que nos possibilitassem ampliar conhecimentos sobre cinema, bem descritos por DUARTE e ALEGRIA (2008), mas também nos capacitando a uma nova abordagem do cinema na escola, em que ultrapassasse a utilização das obras apenas como ilustrações de conteúdos e avançássemos a um novo patamar enquanto possíveis multiplicadores dessa formação para os educandos; que pudéssemos vir a contemplar a história do cinema, o valor cultural de cada obra, a estética contida nela, enfim, destacando seu próprio valor cultural e mais do que isto, que o cinema pudesse vir a ser praticado, exercitado/apropriado pelos nossos educandos.

A proposta do curso demarcava a exigência de um plano de ação a ser desenvolvido em uma escola municipal da PBH e um trabalho escrito de conclusão de curso (TCC), juntamente com a produção de um vídeo, que registrasse a ação pedagógica. Apresentei para minha turma referência a proposta de trabalho pensada, que seria estudar o cinema, sua origem e desdobramentos, e que esses conhecimentos servissem de suporte nas aprendizagens dos processos de leitura e escrita cotidianamente. Além disso, faríamos atividades em que aprenderíamos como produzir vídeos para registrar nossos próprios trabalhos e construiríamos um livro registrando as atividades.

A partir da aceitação da proposta pelo grupo, pensei em estruturar no plano de ação também o tema “trabalho” em sala, como forma de potencializar as identidades dentro do

projeto. Como apresentação, trouxe um texto sobre a História do Cinema e os primeiros passos dos Irmãos Lumière, como uma forma de iniciar os conhecimentos sobre a sétima arte e de familiarização com o vocabulário do cinema, que foi sendo exercitado ao longo do projeto e sistematizado em atividade denominada “Glossário”, que compôs a última página do livro confeccionado.

Busquei, nesse primeiro momento, sensibilizá-los quanto às possibilidades de utilização de recursos audiovisuais para desenvolver o processo de leitura e escrita, seja na força que a imagem representa para a compreensão de leituras, seja nos gêneros textuais utilizados pelo cinema, como diálogo, legenda, sinopse, etc. Apesar dos olhares incertos, sinalizei minha intenção de que aprendêssemos procedimentos básicos de fotografar e filmar, declarando-me entre as pessoas que não apresentava familiaridade com a máquina fotográfica, pois eles precisariam fazer filmagens e fotos na composição do projeto. Comuniquei a parceria com o monitor da escola³⁹, que iria nos favorecer com uma oficina de fotografia.

Após os conhecimentos básicos do cinema e a oficina, propus que eles providenciassem filmagens com o registro de trabalho de cada um, da forma mais tranquila possível, ou seja, eles buscariam alguém da convivência diária para filmá-los trabalhando, utilizando-se de aparelhos celulares ou máquina fotográfica, caso alguém tivesse, com duração no máximo de um minuto, reportando à experiência inicial nos tempos dos irmãos Lumière, em que as pessoas saíam com o cinematógrafo em mãos filmando o cotidiano. Meu objetivo era não só uma valorização da identidade, ao ver-se representado e o impacto que isso pudesse favorecer no entendimento de si mesmo, mas também uma maior participação deles no projeto.

Nesse momento, eu já me encontrava sensibilizada quanto às novas possibilidades de trabalho com o audiovisual na escola, seja na possibilidade de promover a educação do olhar, lembrando da inquietação quanto à dificuldade de alguns na leitura de imagens contidas em avaliações externas, ou considerando a necessidade de os estudantes colocarem a “mão na massa” e vivenciarem o outro aspecto de fascínio que o cinema exerce sobre as pessoas.

Reforcei que, após efetuarem as filmagens, deveriam encaminhá-las por e-mail para mim. Na medida em que eu as recebia, algumas chegavam com a qualidade ruim, eu comentava o vídeo em sala, relembrando os ensinamentos da oficina e estimulando quem ainda não estava incluído no processo. Por fim, quem não enviou seu vídeo por não conseguir alguém que o

³⁹Queilon Soares, monitor da Escola Integrada da EMPPF, que é fotógrafo profissional, se dispôs a fazer uma oficina com os educandos apresentando conhecimentos de fotografia, depois monitorando a utilização da máquina pelos educandos e a posterior apresentação em datashow das mesmas, fazendo avaliação coletiva da qualidade de cada imagem.

ajudasse, eu me dispus a ir nas casas ou nos trabalhos para fazer os registros nas tardes de sexta-feira, em negociação com a EMPPF, fazendo permuta com o horário noturno da formação pedagógica de rotina.

Outro exercício de imagens significativo foi a proposta de que trouxessem os livros confeccionados no ano anterior para que se filmassem lendo as próprias escritas. Foi um dia de filmagens em que dispus a turma em grupos. Eles iam se filmando e eu relembro as orientações básicas (“cuidado que está cortando a cabeça do colega”). A espontaneidade gerada nas filmagens trouxe as leituras combinadas, além da declamação de memória de quadrinhas da infância, confidências pessoais, até encenações das próprias escritas.

Paralelamente a esse trabalho de letramento do audiovisual, outras ações se juntavam. Intensificava leituras diversas explorando imagens e registros escritos cotidianamente. Na primeira utilização didática de fotografias, busquei respaldo na memória. Combinei que todos nós trouxéssemos a fotografia mais antiga que tivéssemos, para um compartilhamento na turma⁴⁰.

A ampliação no conhecimento de imagens veio de novas vivências significativas na leitura das fotografias do livro “*Trabalhadores*”, de Sebastião Salgado, ou mesmo da reunião de fotos das obras do artista australiano Ron Mueck, cuja exposição itinerante estava visitando o Rio de Janeiro. O estranhamento e inquietação provocados durante as duas vivências, seja pelas cenas fortes retratadas por Sebastião, que trouxe importantes reflexões quanto à questão das condições universais precárias do trabalhador, seja por imagens impactantes das esculturas gigantes de Ron Mueck, em que o julgamento do real e fantástico se interpunha, dado que suas obras retratavam nus improváveis, geraram impasses quanto ao que “vejo” ser verdadeiro ou não. Penso que os exercícios prévios de contemplação e reflexão possibilitaram ampliações do entendimento dos textos lidos e da educação do olhar, após cada uma das vivências.

A mostra de cinema para o projeto foi organizada a partir da escolha, respectivamente, de três longas-metragens⁴¹, que atendiam à expectativa de articular referências identitárias com os educandos e aos propósitos do plano de ação, que foram exibidos trimestralmente, sendo a abertura da mostra marcada pela exibição de alguns curtas.

⁴⁰ Vivência de memória: no dia previsto, iniciei contextualizando minha fotografia, onde, quando, o que estava fazendo, contando uma pequena história, que foi seguida por todos. Depois de todo compartilhamento, fui ajudando a que construíssem uma linha do tempo com os fatos mais importantes da própria vida, que foi incluída no livro.

⁴¹ 1. O Tapete Vermelho - Direção: Luiz Alberto Pereira - Ano: 2005 – País: Brasil

2. Tempos Modernos - Direção: Charlie Chaplin - Ano: 1936 – País: EUA

3. A Marvada Carne - Direção: André Klotzel - Ano: 1985 – País: Brasil

A *abertura* foi contemplada com a apresentação de alguns dos primeiros filmes que os irmãos Lumière exibiram em 1895, “*The Lumière Brothers - First Films*”. Essa pequena mostra contribuiu para a compreensão das condições de filmagens do início do cinema, além de explicitar para eles a espontaneidade que esperava nas futuras produções de vídeos deles sobre suas ocupações, a fim de usufruir dos momentos lúdicos da edição, em que cenas se repetem, como o cachorro na porta da fábrica, ou trechos editados de trás para frente, como o caso da derrubada do muro.

Após os curtas e seu debate, foi exibido o filme “*Tapete Vermelho*”. Minha intenção era exercitar a memória dos educandos como possibilidade de reflexão sobre a vida na roça. Ao definir pela exibição, busquei antecipar textos sobre a vida do trabalhador do campo, assunto que resultou numa troca de experiência fantástica entre nós. Contaram histórias da família morando na roça, os problemas enfrentados que levaram a buscar centros urbanos maiores, os conflitos entre pequenos agricultores e fazendeiros, as formas de exploração da terra por quem não é proprietário, enfim, foi uma exibição fílmica que possibilitou uma gama enorme de reflexões.

Na roda de conversa, após o longa-metragem, os estudantes teceram um paralelo entre os personagens e a vida deles também na roça, com destaque para a reflexão sobre as condições de quem não possui a terra, associada ao ambiente do acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST), contido no filme. Além disso, os personagens do filme passaram a fazer parte nas exemplificações de várias situações do cotidiano da sala, indício da identificação com personagens e enredo da narrativa. Esse pontapé inicial com filmes demonstrou tanto para os educandos como para mim o quanto o cinema poderia representar em termos de possibilidades de aceitação enquanto estratégia pedagógica.

O segundo filme “*Tempos Modernos*” contribuiu com o diálogo das condições do trabalhador. O foco da reflexão foi comparar modos da produção artesanal do período colonial e a produção industrial retratada no filme. A vivência ficou interessante ao colocar em destaque um dos vídeos de trabalho de um educando, em que sua rotina apresentava vários pontos em comum à linha de montagem retratada no filme. Diante dessa constatação, foi enriquecedor na roda de conversa sobre o filme ouvir o depoimento do próprio estudante refletindo sobre a semelhança entre os trabalhos, dele e de Carlitos, reconhecendo a dureza das condições de trabalho e relatando que vários candidatos ao emprego não dão conta de ficar, devido à pressão do tempo de produção nessa linha de montagem. Confessou que até a saída habitual ao banheiro exige alguém em seu lugar, representando um dificultador para essa ação rotineira. O tema Trabalho era costurado nos vídeos produzidos pelos estudantes, ou mesmo nas imagens de

Sebastião Salgado, ou presente no poema “*O Açúcar*” de Ferreira Gullar, apresentado abaixo, filmado no formato de jogral, ou na crônica “*O Padeiro*” (Anexo 02), de Rubem Braga, lida pela professora, ambos seguidos de uma reflexão consistente trazida pelos educandos na lembrança deles mesmos ou de familiares que trabalharam em canaviais.

O Açúcar⁴²

O branco açúcar que adoçará meu café
Nesta manhã de Ipanema
Não foi produzido por mim
Nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.
Vejo-o puro
E afável ao paladar
Como beijo de moça, água
Na pele, flor
Que se dissolve na boca. Mas este açúcar
Não foi feito por mim.
Este açúcar veio
Da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira,
Dono da mercearia.
Este açúcar veio
De uma usina de açúcar em Pernambuco
Ou no Estado do Rio.
E tampouco o fez o dono da usina.
Este açúcar era cana
E veio dos canaviais extensos
Que não nascem por acaso
No regaço do vale.
Em lugares distantes, onde não há hospital,
Nem escola,
Homens que não sabem ler e morrem de fome
Aos 27 anos.
Plantaram e colheram a cana
Que viraria açúcar.
Em usinas escuras,
Homens de vida amarga
E dura.
Produziram este açúcar,
Branco e puro
Com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

Quando trazemos para a cena da aula um tema pertinente às vivências dos adultos, uma enxurrada de lembranças emerge. Um exemplo foi esse poema de Ferreira Gullar. A conversa trouxe vivências passadas na roça, em que relataram literalmente a lida com o cultivo da cana e sua utilização para o sustento. Segue um exemplo de registro produzido pela educanda.

⁴² Ferreira Gullar. “O Açúcar”. *Toda Poesia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

Eu plantava a cana. Quando crescia a gente cortava, amarrava os fecho, mandava pra usina lá em Jatiboca. Eu tinha 12 anos.

Maria Vieira, 61 anos

Figura 06 – Produção textual de Maria Vieira.
Fonte: Acervo da Autora

Maria relatou sobre a moagem da cana na engenhoca, puxada por burros, a fabricação da rapadura, o melaço, o açúcar preto, hoje mascavo. Houve também relato de quem trabalhava para usina. Parte dos educandos lembraram a utilização na fabricação de cachaça, conforme relato de Lourdes: “a pessoa que bebia não matava não, a pessoa não morria por causa disso porque a cachaça era fermentada com fubá, não tinha veneno igual eles põe hoje tipo piteira, soda cáustica. Na época, piteira era usada pra lavar roupa, lavar assoalho”. Também comentaram sobre as condições precárias de proteção no trabalho com a cana, sem nenhuma roupa apropriada.

E daí, partimos para uma reflexão sobre a mudança quanto ao cultivo desenfreado da cana de açúcar, nos dias de hoje, para produção de combustível e os reflexos para o meio ambiente. São indagações que surgem cotidianamente ao longo das conversas, com reflexões que se ampliam, extrapolam nossa expectativa e nos dão subsídio para futuras abordagens, diante de demandas sugeridas pelos próprios educandos, para as quais não temos respostas imediatas, exigindo novas pesquisas e novas informações para atendê-los.

Para o terceiro filme “A Marvada Carne”, a estratégia pedagógica de reflexão consistiu em aproveitar a experiência acumulada durante o ano (exibição em novembro 2014) para explorar comparações entre os filmes anteriores e as percepções. Como vinha ao longo de todo ano trabalhando as identidades, a cultura, seja nos filmes anteriores, seja no tema folclore, seja na visita ao MAO, pensei levá-los a refletir sobre a relação do filme com todos esses temas estudados.

No dia da exibição, iniciei orientando para que atentassem em relação a alguns aspectos: pedi às mulheres que observassem as personagens femininas da história, a personalidade delas, o papel que desempenhavam na família; aos homens solicitei que observassem o trabalho masculino, e mais, o que viam de referência ao que estudamos sobre folclore, as cenas que poderiam nos fazer lembrar de “*Tapete Vermelho*”, por alguma razão.

A aceitação e integração dos estudantes com o filme foi impressionante. Ficaram totalmente atentos durante todo tempo, mas de forma descontraída. A hora dos comentários foi indescritível: estavam ansiosos para falar. Por várias vezes, tive que intervir justificando que, se eles falassem ao mesmo tempo, eu teria dificuldades para transcrever a fala e nominar o autor, nos registros que estava fazendo para o livro coletivo. Quanto às observações que pedi sobre nossos estudos, fui questionando e ajudando-os a refletir quando precisavam.

Foi uma conversa muito proveitosa em que fizemos um apanhado geral de vários estudos do projeto. Sete estudantes se mostraram insatisfeitos com uma única exibição do filme, trazendo DVDs virgens para que eu fizesse a cópia e pudessem assistir novamente em casa com seus familiares. É a aprendizagem ultrapassando os muros da escola. Se, ao aprender, nos tornamos melhores, isso se reflete nos nossos pares de convivência.

Considero como mérito do cinema comentado a teia que se forma nas falas e memórias; o outro contribui no meu pensar, ao trazer referências que me passaram despercebidas, da mesma forma que eu sugiro inferências que um terceiro sujeito não capturou.

Quanto ao letramento literário, esse ficou contemplado nos registros filmicos⁴³ de momentos de leituras individuais da coletânea de poemas pequenos do livro “*O Menino Drummond*”, de Carlos Drummond de Andrade, e o jogral foi utilizado em poemas extensos que possibilitavam a participação da maioria. A leitura coletiva do livro “*Guilherme Augusto de Araújo Fernandes*”⁴⁴, em que a ilustração também é um passeio para educar o olhar, foi mais uma contribuição da literatura.

Intensificando o entendimento dos textos presentes no cinema, trabalhar o diálogo e sua estrutura ficou mais concreto, na medida em que lemos anedotas ilustrativas da produção “*Ser Mineiro*”⁴⁵ (Anexo 03) e, posteriormente, os textos foram encenados e filmados por cada grupo responsável a partir das escolhas da anedota e das atribuições para filmagem.

O desenvolvimento dos processos de leitura e da escrita caminhava de mãos dadas a cada ação desenvolvida. Conforme combinação na apresentação da proposta, o registro diário acompanharia todo desenrolar do plano de ação, desembocando em um livro contendo as atividades mais significativas do processo, que foram posteriormente apresentadas na Mostra Cultural da EMPPF.

⁴³ Arquivos editados e exibidos na finalização do projeto para a turma em dezembro/2014.

⁴⁴ Livro da escritora Men Fox cuja temática é a amizade entre um menino e uma idosa moradora em um asilo ao lado de sua casa, que perde a memória e o amigo busca estratégias para ajudá-la a recuperar.

⁴⁵ “Ser Mineiro”: crônica de Frei Betto lida para os educandos, que descreve características atribuídas aos mineiros, que serviu de mote para promover leituras e encenações de piadas de mineirinho.

Também contribuindo na teia de letramentos envolvidos no processo, há que se considerar o letramento cultural favorecido pelas visitas monitoradas⁴⁶, promovidas ao longo do ano, que penso representar possibilidades de favorecimento na apropriação de espaços públicos, nem sempre acessíveis aos educandos da EJA, pelo valor simbólico incutido socialmente nos mesmos. Apesar de transitarem diariamente pela porta de alguns desses espaços, a maioria daqueles sujeitos não se sentem no direito de entrar para visitação desses lugares. A escola desempenha papel fundamental na promoção desse letramento cultural, promovendo a exploração desses espaços.

Oportunizar, no projeto, a temática trabalho, de forma dialógica, possibilitou reflexões importantes em que os educandos não só explicitaram várias situações de discriminação social, em função do lugar ocupado no mundo do trabalho, mas também o desejo de concluir os estudos para conseguir uma colocação melhor no mercado de trabalho, até mesmo na própria empresa em que trabalha, ou a garantia de continuidade no emprego como doméstica, conforme o depoimento da educanda Rosa. O tema trabalho nos aproxima e constitui enquanto docentes e discentes nas turmas de EJA.

Chegamos em dezembro com finalização dos trabalhos. O maior desafio na finalização do filme-documentário do plano de ação foi elaborar um roteiro para a edição, obedecendo às recomendações aprendidas na disciplina que tratou da estética do cinema, juntamente com as orientações dadas na oficina de edição, também constante no currículo do LASEB. A sensação foi ter em mãos um baobá, que precisaria ser transformado em um bonsai japonês, em função do excesso de material produzido.

Uma preocupação a mais foi constatar que precisava ter mais cuidado com os cortes, pois, diante da expectativa dos educandos em se ver na telinha, não havia como entrar esse ou aquele, a edição precisava contemplar a todos. A duração foi de 80 minutos de filme, com presença maciça dos estudantes na sala de vídeo da sede da escola. Como produto final para o plano de ação, fiz nova edição com duração de 14 min. Imagens dos produtos finais abaixo.

⁴⁶Visitas monitoradas do projeto: Museu de Artes e Ofícios; Palácio das Artes para exposição “Gênesis” de Sebastião Salgado; Teatro Alterosa com a peça “Por Parte de Pai”, adaptação do livro de Bartolomeu Campos Queirós; Cine Pampulha Mall exibição da comédia “Made in China” com Regina Casé. (encurtador.com.br/bAJX3).



Figura 07 – Livro “Projeto Cinema & Trabalho”
Fonte: Acervo da Autora



Figura 08 – Vídeo “E o Cinema nos Despertou”
Fonte: Acervo da Autora

Essa primeira experiência de projeto, desenvolvido durante todo ano, apontou indícios significativos de desenvolvimento das aprendizagens dos educandos. Percebi que o cinema, e a sua relação íntima com a fotografia, possibilitou um diálogo consistente entre várias artes, como o teatro nas encenações, ou mesmo as esculturas de Ron Mueck, a pintura de quadros inseridos nos textos trabalhados, a produção de xilogravuras referentes à visita ao Museu de Artes e Ofícios (MAO), ao Teatro Alterosa, a fotografia de Sebastião Salgado, sem contar as literaturas de Drummond, Men Fox, Rubem Braga, Ferreira Gullar, que produziram uma teia de conhecimentos. Os estudantes vivenciaram uma diversificada imersão no campo das artes, o que considero importante para um favorecimento na ampliação das formas de vivenciar o mundo, refletindo no desenvolvimento de aprendizagens.

Após a finalização desta etapa, o próximo ano acenava o encerramento do LASEB até abril/2015, com a defesa do TCC e apresentação do produto. Minha orientadora sugeriu que continuasse os trabalhos com fotografias com os educandos. Diante da sugestão, me lembrei de um livro singelo cujo enredo são fotografias e memórias familiares de Roseana Murray, que comecei a imaginar como possibilidade interessante para prosseguimento de trabalho.

A satisfação com os trabalhos desenvolvidos em 2014 estava demonstrada na renovação maciça da matrícula dos educandos. A partir de 2015, o desenvolvimento de projetos com as linguagens do audiovisual e a literatura começou a ser desenhado com uma estrutura básica de escolha de um livro de literatura para ser lido em tópicos semanais, que dariam suporte a produções escritas pelos educandos.

O projeto iniciou em fevereiro de 2015, baseado no livro “Retratos”, de Roseana Murray, tendo uma primeira encadernação do livro feita em setembro, quando foi exposto na Mostra Cultural da própria escola, retornando a uma segunda etapa, que se estendeu até dezembro, na conclusão dos trabalhos. Além do diálogo com o livro para escrita, conforme o desenrolar do projeto, vários temas se enredaram naturalmente para as diferentes áreas do conhecimento. O audiovisual foi entremeando aos processos em variados momentos.

Em um deles, os educandos foram estimulados a refletir esteticamente sobre uma produção de cinema em um contexto histórico específico, caso de “*O Poeta do Castelo*”⁴⁷, vivência registrada na imagem do livro do projeto apresentada abaixo. Uma produção em preto e branco, retratando uma rotina datada em 1959, que possibilitou uma exploração interessante do contexto, pelo próprio cenário de época em que foi produzido, desencadeando

⁴⁷ Filme documentário “O Poeta do Castelo” - Direção: Joaquim Pedro de Andrade -Ano: 1959 – País: Brasil. Narra uma manhã na rotina do poeta Manuel Bandeira em seu apartamento, o ato de escrever, buscar o leite na esquina, atender a um telefonema, são alguns dos fragmentos do dia.

lembranças significativas nos educandos idosos, que reconheciam o cenário apresentado no ambiente, desde a bateria de panelas suspensas na cozinha até o telefone preto de disco, ou mesmo a rotina de se buscar o leite na mercearia. Em contrapartida, foi perceptível o estranhamento por parte dos estudantes mais novos, que não vivenciaram essa época. Também exploramos as tomadas externas, os posicionamentos interessantes da câmera, pois o filme apresenta uma fotografia cuidadosa.

O detalhe do filme em preto e branco não causou estranhamento, pois os educandos já traziam, do ano anterior, outras vivências nesse molde, embora alguns explicitassem seu descontentamento por esse fato. Minha justificativa era contextualizar a época da produção, lembrando o processo pelo qual o cinema passou, até chegar à colorização. A participação da maioria nas reflexões se mantinha. Como finalização, incentivei-os que também registrassem suas rotinas em uma manhã de domingo qualquer, conforme exemplo a seguir.



Figura 09 - Cinema e literatura contextualizando a escrita
 Fonte: Acervo da Autora

Um fragmento do filme “*Ó Pai, Ó*” e o vídeo “*Teste Social Sobre o Racismo*” foram agrupados para subsidiar a reflexão sobre o racismo em nós, tema cuja discussão é imprescindível no cotidiano escolar, pois infelizmente esse é o ambiente em que mais se presencia situações conflituosas de preconceitos, atitudes racistas, enfim, espaço que precisa refletir sobre seu papel, muitas vezes negligenciado, de promover conhecimentos e valores civilizatórios. A cena retratada do fragmento do filme traz o personagem de Lázaro Ramos respondendo a uma provocação racista do personagem de Wagner Moura, desconstruindo as armadilhas do racismo.

No vídeo “*A Organização Mexicana Contra o Racismo*”, é aplicado um teste em crianças. O vídeo foi produzido na campanha “*Racismo no México*” com o consentimento dos pais, num espaço de confiança onde as crianças responderam, com total liberdade, perguntas simples que apontam indícios de como o racismo é culturalmente aprendido.

A roda de conversa posterior foi o momento de se refletir a respeito do racismo. As falas giraram em torno de como nós, adultos, podemos contribuir na educação de filhos/netos em relação a essas questões, atentando-nos para o cuidado em se promover o reconhecimento e respeito para com as diferenças. TRINDADE (1994, p. 57 a 60), em estudo sobre o cotidiano escolar, salienta que atualmente já existe um conjunto considerável de pesquisas sobre questão

racial e Educação, sendo predominante “a afirmação de que existe discriminação racial, desigualdades de oportunidades [e] preconceito racial nas escolas” (*op.cit.*, p.57). Para a autora, vários dados e discussões respaldam a “tese de que a escola é racista”: negros ingressam mais tarde na escola, apresentam maiores índices de evasão e repetência, têm as ofertas de escolas de pior qualidade e veem questões a eles pertinentes serem tratadas de modo estigmatizado nos materiais didáticos ou omitidas e silenciadas, entre outros aspectos que aqui também poderiam ser mencionados.

Importante vivência também foi o exercício de filmagem de leituras dos poemas de Manuel Bandeira, parceiro de Roseana da abordagem literária desse projeto. Incorporei também ao trabalho a experiência exitosa do desenho livre vivenciada no projeto de 2013⁴⁸. A importância do desenho livre está na contribuição não apenas no desenvolvimento da coordenação motora fina – que é um elemento facilitador para a escrita, e o adulto da EJA quase sempre apresenta pouca habilidade, reflexo da vida diária em atividades que prescindem da mesma –, mas também representa uma forma de expressão do pensamento, da leitura de mundo, do desenvolvimento da criatividade.

Efetivamente, Roseana foi a parceira de diálogo no projeto com seu livro “Retratos”.⁴⁹ A intenção era aproveitar a memória afetiva familiar contida nas personagens de Roseana para estimulá-los a também buscarem suas memórias. A proposta de escrita era escreverem no mínimo uma frase a partir dos textos da autora. As confidências fluíram espontaneamente.

Para cada página lida coletivamente, os estudantes produziam uma página de memórias, em que cada um buscava suas lembranças e registrava, conforme o tema da semana, aspectos como: cidade de nascimento, brincadeiras de criança, trabalho infantil, envelhecimento, festa junina comemorada na roça, preconceito racial, algum fato marcante da vida. Tudo com muita dedicação e arte: pintura, desenho livre, cinema, literatura, além da multidisciplinaridade vivenciada inevitavelmente. Conforme imagem a seguir:

⁴⁸ Livro “Provérbios e Haicais”: a partir de provérbios escolhidos e dispostos em duas linhas, os educandos complementavam o sentido com uma terceira linha e concluía a produção com a ilustração em desenho livre.

⁴⁹Livro “Retratos” de Roseana Murray. A temática do livro são as memórias afetivas familiares. Ele simula um álbum de família em que a autora traz a fotografia que, no posicionamento da câmera e momento escolhidos percebemos traços da personalidade descrita por ela a cada membro da família.



Figura 10 - Livro “Retratos e Recordações”
Fonte: Acervo da Autora

Além do livro de Roseana, a literatura esteve contemplada com a leitura coletiva do livro “*Sinos de Belém*”, de Manoel Bandeira, que os educandos receberam no Kit literário⁵⁰. A reflexão quanto ao estilo do poema e as imagens ilustrativas desencadearam na leitura de outros poemas do mesmo poeta e produção de vídeos com leituras individualizadas. Abaixo, imagens do livro de registros e do vídeo com poemas do poeta.

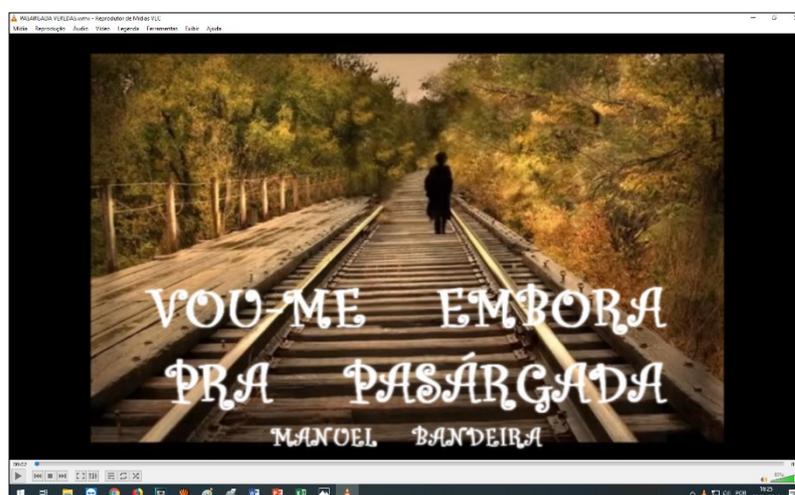


Figura 11 - Vídeo “Vou-me Embora pra Pasárgada”
Fonte: Acervo da Autora

⁵⁰ Programa de distribuição gratuita anual de livros de literatura para educandos da RME-PBH.

O artista brasileiro Cândido Portinari também esteve presente no projeto, para favorecer o desenvolvimento do olhar. Os educandos, além de explorarem sua pintura temática da infância, fizeram a releitura de uma de suas telas como ilustração para as memórias das brincadeiras de criança, vivenciadas por eles.

Para a finalização do livro produzido com os estudantes, inspirada em Roseana Murray, que escreve um bilhete para sua mãe contando sobre o manuseio das fotografias encontradas “por acaso” para confecção de seu livro, combinei com os educandos que também escrevessem um bilhete para suas mães. A vivência foi, para os idosos, momento de aflorar a saudade dos bons ensinamentos, o aconchego, e para os poucos que a mãe ainda estava viva, ocasião de prometer um encontro em breve. Livro concluído, fim de ano se aproximando, momento de começar a pensar em projetos futuros.

Durante o ano, a acompanhante da EMPPF⁵¹, chamada Marly Rezende, ao presenciar o trabalho de memórias desenvolvido com o livro de Roseana, havia sugerido a inclusão do livro de Carolina Maria de Jesus no projeto, por este também abordar memórias. Argumentei que não seria tão bem aproveitado naquele momento, e fiquei com a sugestão dela em mente.

No nosso último encontro do ano, lembrei daquela ideia e explicitiei minha vontade de trabalhar com Carolina no próximo ano. Na ocasião, sondei se Marly me ajudaria a conseguir, junto às outras escolas em que também era acompanhante, o empréstimo anual dos exemplares de “*Quarto de Despejo-diário de uma favelada*”, disponíveis para que cada educando pudesse ter acesso físico ao exemplar, manusear a obra, ser estimulado a ler o livro, uma vez que o de Roseana foi trabalhado no sistema de cópia para cada um. Ela não só conseguiu os livros nas escolas, como fez uma campanha entre colegas professoras que possuíam um ou mais exemplares para que pudessem dispor para o empréstimo. Conseguimos arrecadar vinte e três exemplares.

Em janeiro de 2016, ela teve informação de que a peça “*Diário de Bitita*”⁵² estava em cartaz na 42ª Campanha de Popularização do Teatro e da Dança, e me convidou para irmos juntas assistir. Ficamos impressionadas com a qualidade da montagem e, depois da apresentação, já começamos a fazer sondagem com os organizadores para uma possível apresentação para os educandos da EJA. O projeto para 2016 já começava a ser delineado.

⁵¹ Em 2015, cada escola tinha a referência de um acompanhante da regional, que também acompanhava o professor referência de turmas externas.

⁵² Peça “*Diário de Bitita*” – o coração que não silenciou – Direção: Jacó do Nascimento, apresenta as várias facetas de Carolina Maria de Jesus.

Ao iniciar o ano, apresentei a proposta pensada para a turma avaliar se estava disposta a desenvolver o projeto, em que poderíamos aprimorar a experiência do ano anterior. Com o aceno positivo, a escritora foi apresentada à turma por meio de dois vídeos⁵³. Em seguida, também puderam conhecer outra faceta de Carolina, de compositora/cantora, com música introduzida no livro de registros como texto lacunado a ser preenchido, após audição e exploração coletiva da memória das palavras faltosas. Posteriormente, nossa acompanhante conseguiu articular uma apresentação da peça de teatro em homenagem a Carolina para todas as turmas de EJA da regional Nordeste, na tentativa de favorecer projetos sobre o livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, não apenas em nossa turma, mas também em outras escolas.

Nesse ano, o projeto de audiovisual e literatura, denominado “Carolina: a catadora de palavras”, foi aperfeiçoado, focando mais ainda especificidades das identidades da EJA, pois Carolina possibilitou reflexões mais consistentes, por sua origem e consciência desse estar no mundo enquanto mulher negra, pobre e com poucos anos de escolaridade. A estratégia de escolha dos fragmentos do texto para serem trabalhados no projeto consistiu em buscar no diário as passagens significativas que abordavam problemas sociais e existenciais com os quais os educandos pudessem se identificar. Líamos coletivamente essas passagens semanalmente, dando suporte à escrita individualizada dos temas e à ilustração do texto com desenho livre, que posteriormente era digitalizado e trazido para acabamento, ao fazerem a colagem da ilustração produzida na semana anterior, no livro que estava sendo produzido. Dialogamos com o cinema em quatro momentos específicos, com dois filmes curta-metragem e dois longa-metragem⁵⁴. Traçamos um diálogo com o curta-documentário “*Babás*” e o longa-metragem “*Que Horas Ela Volta?*”, que trouxeram reflexões importantes sobre resquícios do período escravocrata da sociedade brasileira influenciando até os nossos dias. Destaco a possibilidade que tivemos de assistir ao segundo filme no Cine 104, uma sala de cinema situada no centro da cidade, com direito a roda de conversa promovida pelo espaço, logo após a exibição.

Posteriormente às rodas de conversa de cada exibição, tivemos momentos de reflexões importantes quanto às condições de trabalho de domésticas, ocupação da maioria das mulheres

⁵³ 1. Vídeo Rede TVT entrevista Vera Eunice, filha de Carolina, que conta detalhes sobre a vida, obra e a personalidade da escritora. (encurtador.com.br/kpyRZ)

2. Vídeo “Poética da Diáspora” uma pesquisa FAPESP apresentada pela historiadora Elena Pajaro Peres que fala sobre aspectos da vida e obra da escritora. (encurtador.com.br/qswwW)

⁵⁴1. “*Babás*” – Direção: Consuelo Lins – Ano: 2010 – País: Brasil

2. “*Que Horas Ela Volta?*” – Direção: Anna Muylaert – Ano: 2015 – País: Brasil

3. “*O Contador de Histórias*” – Direção: Luiz Villaça – Ano: 2009 – País: Brasil

4. “*Menina Espantalho*” – Direção: Cássio Pereira dos Santos – Ano: 2008 – País: Brasil

da turma. Destaco o comentário da educanda Nivercina, depois de informar que a neta é doméstica: “tem muita patroa hoje que trata empregada igual escrava”. São vivências significativas que o cinema propicia em termos de trocas de experiências, no sentido de repensar esse estar no mundo e as possibilidades de melhoria. A estratégia pedagógica de complementação incluída no livro de registro consistiu em construir um quadro comparativo entre os dois filmes, em que íamos levantando características da personalidade das domésticas retratadas nas duas exposições, mesmo considerando os gêneros distintos de documentário e ficção.

Uma vivência importante, para o conhecimento da estética do cinema surgiu ao receber, para estágio em nossa turma, o mesmo estudante de Artes Visuais que ofertou a oficina do LASEB, em 2014, conforme citado anteriormente. Os educandos tiveram a oportunidade de aprender os diferentes posicionamentos de câmera no processo de produção de filmagens e os efeitos que podem provocar no espectador. Amauri de Freitas fez uma aula expositiva e, posteriormente, colocou a câmera na mão dos educandos, para que vivenciassem as instruções recebidas, filmando uns aos outros. Em novo encontro, ele trouxe o vídeo editado da experiência da turma, comentando os recursos que utilizou na edição e fazendo a exibição do mesmo.

Outro paralelo interessante foi entre a superação de uma vida de privações, conforme apresentado no longa-metragem “*O Contador de Histórias*” - sobre a trajetória de um menino interno em uma instituição para menores de baixa renda na década de 1970, que se baseou na história do artista Roberto Carlos Ramos – e o curta-metragem “*Menina Espantalho*”, que retrata os entraves na vida de uma menina que quer ir à escola, mas o pai não permite. Ambos abordaram dificuldades vividas pelos protagonistas, mas, ao mesmo tempo, apontaram possibilidades para enfrentá-las, o que penso favorecer a empatia com o espectador, principalmente em se tratando de recurso pedagógico para reflexão em uma turma de EJA. Também propiciaram vivências distintas quanto à alfabetização audiovisual, que esclareço na sequência.

A oficina de vídeo, desenvolvida pelo estudante de Artes Visuais, possibilitou a aplicação dos conhecimentos aprendidos num exercício coletivo de análise estética do filme “*O Contador de Histórias*”, com nova apresentação de fragmentos específicos. Nesse longa-metragem, o diretor explora, em exaustão, os movimentos de câmera, cujas principais tomadas são na região central de Belo Horizonte, elemento facilitador do processo de percepção e análise. Nessa exibição de cenas selecionadas, eu questionava se conseguiram identificar o local da tomada, sendo que, em seguida, analisávamos coletivamente as impressões provocadas no

espectador conforme a posição da câmera escolhida. Esse foi um exercício prático da oficina de vídeo que vivenciaram anteriormente. A história é impactante e a produção muito cuidadosa, o que agradou sensivelmente os estudantes.

O filme “*Menina Espantalho*”, por sua vez, trouxe diferentes possibilidades. Primeiro, trata da temática com a qual as educandas de mais idade se identificaram rapidamente, pois retrata uma realidade vivenciada por muitas delas na infância, de terem sido privadas de frequentar a escola, em detrimento dos irmãos. Esse contexto deu vazão a sentimentos de desabafo delas, o que me levou a promover reflexões comparativas com os tempos atuais. Em segundo lugar, o gênero curta-metragem é um facilitador para o tempo escolar. Com a duração de apenas 13 minutos, o filme possibilitou mais do que roda de conversa. Tivemos tempo de partilhar coletivamente as cenas interessantes, que muitas vezes nos passam despercebidas, e também propiciou atender à reivindicação de algumas educandas de reexibição do curta. Penso em este “ver de novo” significa o indício de uma conexão mais forte com a narrativa, em que não desejamos chegar ao fim da história, ou mesmo o resgate da memória que o cinema promove e nos ajuda a ressignificar (FRESQUET, 2013).

A temática étnico-racial, presença efetiva nesse projeto, também foi contemplada na roda de conversa sobre três pequenos vídeos⁵⁵ que abordam o preconceito racial. Dialogando com o tema, trouxe para leitura coletiva a tela “*Operários*”, da artista plástica Tarsila do Amaral, quadro que retrata a “exclusão profissional dos negros no final do século XIX e início do século XX. Projeto de Estado que se repercute na educação”. (GONZAGA, 2019)⁵⁶. Segundo pesquisa que aborda o início da industrialização da cidade de São Paulo realizada por FERNANDES (2008, p. 42):

Enquanto o imigrante trocava sucessivamente de ocupações, de áreas de especialização econômica e de posições estratégicas para a conquista de riquezas, de prestígio social e de poder, o negro e o mulato tinham de disputar eternamente as oportunidades residuais com os que “não serviam para outra coisa” ou com os que “estavam começando bem por baixo.

⁵⁵ 1 – “Anti-racismoTzafar”: 2 Minutos de antirracismo: uma mensagem que nos ensina a desconfiar de todo o preconceito. Disponível em: (encurtador.com.br/wEJO5), Acesso em: 15 mai. 2019.

2 – “Racismo no avião”: comissão de Direitos Humanos apresenta vídeo em comemoração aos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU. Disponível em: (encurtador.com.br/lxGXY), Acesso em: 15 mai. 2019

3 – “Preconceituoso”: O vídeo apresenta várias sequências que denunciam o preconceito escondido em cada um de nós. Disponível em: (encurtador.com.br/aIVX7) Acesso em: 15 mai. 2019.

⁵⁶ “Interlocução com Ana Rita Santos”. Parecer de qualificação de Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Jul/2019. (no prelo).

Esse quadro nos mostra o homem negro preterido na disputa pelos postos de trabalho para o homem branco imigrante, reflexo de uma abolição que não representou melhoria significativa na vida dos negros escravizados. Depois de fazermos a leitura coletiva da imagem, o próximo passo foi a construção da autoimagem de produção de texto. O desafio apresentado era que preenchessem um texto lacunado com suas características, a partir da observação da própria imagem no espelho. Texto finalizado, foi o momento do desenho livre para confecção do autorretrato para compor a releitura coletiva do quadro intitulado “Trabalhadores da turma Veredas”, que também seria exposto na Mostra da escola, juntamente com o livro de registros de finalização do projeto⁵⁷, conforme imagem abaixo.



Figura 12 - Ilustração de Edgar Rodrigues de Souza
Fonte: Livro Quarto de Despejo

⁵⁷ A capa do livro foi composta de xilogravura, a partir da ilustração de Edgar Rodrigues de Souza, inclusa no livro de Carolina Maria de Jesus.

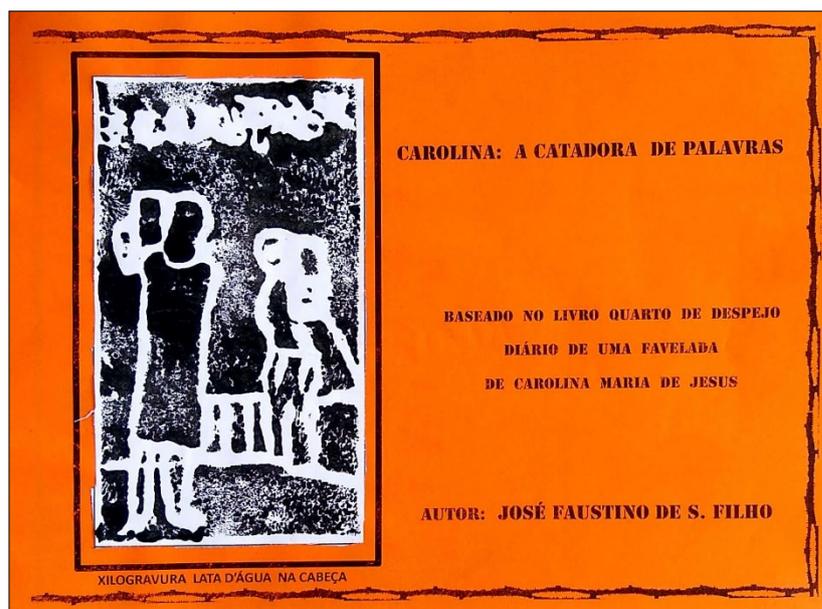


Figura 13 - Livro “Carolina a Catadora de Palavras”
Fonte: Acervo da Autora

Planejamento e finalização dentro do cronograma previsto, houve a apresentação das produções na Mostra Cultural da escola, além de duas apresentações do projeto em formação de professores da EJA, com a presença maciça dos educandos. Notei avanços, satisfação e garantia de permanência dos educandos até o final do processo. A partir de então, já comecei a busca de sugestões entre colegas para um livro que pudesse encantar os educandos no projeto a ser desenvolvido no próximo ano. O escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós foi mencionado como uma possibilidade.

Em janeiro de 2017, pensei trabalhar com o livro “Indez”, de Bartolomeu Campos de Queirós, por algumas particularidades. Sua temática de lembranças da infância representava uma possibilidade importante de afinidade com os adultos. A estrutura textual da obra, no formato de capítulos curtos e enxutos, possibilitaria a leitura do livro completo em curto período de tempo, representando mais um atrativo em uma dinâmica de atividade semanal na EJA, conforme planejamento já vivenciado em projetos anteriores. Ademais, a linguagem de Bartolomeu, sem rebuscamento no vocabulário, mas ao mesmo tempo poética e cuidadosa, me acenava com possibilidade interessante de diálogos com os adultos com os quais eu trabalhava.

A proposta do projeto foi feita a partir da apresentação do pequeno vídeo “*Escritor Bartolomeu Campos de Queirós*”⁵⁸, em que Bartolomeu se apresentava falando sobre o ato de escrever, sobre o encantamento com as palavras e sobre a presença da mãe na sua escrita. Complementei com as referências que trago dele, de sensibilidade, do estilo poético de escrever, seu comprometimento com a educação, a disponibilidade que apresentava para formação de professores e completei com apresentação no “Datashow” de uma série de fotos dele autografando livros, em visita a uma turma de EJA da PBH, que trabalhou com uma de suas obras. Para implementar o projeto e conseguir exemplares do livro para todos, percorri as mesmas bibliotecas-polo da Rede, que, no ano anterior, haviam me cedido exemplares do livro de Carolina Maria de Jesus e consegui o empréstimo anual novamente, pois a EMPPF dispunha apenas de três exemplares do Indez.

Para além da obra mencionada, indiquei aos estudantes a intenção, nesse projeto, de abordar a literatura de cordel, que vivenciei em uma oficina⁵⁹, na qual construí meu próprio livreto de cordel. Como estratégia pedagógica da escrita dos educandos, que dialogasse com Bartolomeu, a parceria da literatura de cordel era uma possibilidade de explorar a consciência fonológica das rimas, elemento facilitador da escrita, e também de contemplar a cultura presente no grupo, uma vez que seis educandos são nordestinos, com destaque para um deles, que espontaneamente já criava rimas engraçadas nas conversas informais em sala. Argumentei a partir da minha experiência da construção do livro de cordel. Li o material por mim produzido para a turma e estimei para que aceitassem fazê-lo também, sendo que o grupo acenou positivamente.

O trabalho foi intitulado “Projeto Minas, Nordeste & África: origens e diálogos”. A diversidade esteve contemplada pela cultura mineira presente no cotidiano da família protagonista do Indez, a cultura nordestina presente na literatura de cordel e nos estudos da região Nordeste, a cultura indígena presente a partir dos saberes tradicionais contidos nas plantas medicinais, além da revisitação dos estudos étnico-raciais, que foi foco principal do projeto do ano anterior, baseado na obra de Carolina Maria de Jesus.

A revisitação foi oportunizada nas excursões, já citadas anteriormente, ao Museu de Artes e Ofícios (MAO) e à cidade de Ouro Preto, ambas visitas guiadas, possibilitando aulas de

⁵⁸Este vídeo faz parte do projeto “Memórias da Literatura Infantil e Juvenil”, desenvolvido pelo Museu da Pessoa. Nesse projeto, escritores, ilustradores, críticos literários e editores contam algumas histórias de suas vidas. (encurtador.com.br/drS24)

⁵⁹ Participação no 11º Festival de Verão 2017-UFGM da Oficina Criações Poéticas Populares ministrada pela professora Cláudia Franco Monteiro (UFTM), cuja proposta foi a construção de um livro de cordel com produções poéticas de histórias rimadas e autobiográficas de cada participante.

História consistentes, em função das abordagens planejadas tanto pelos educadores do MAO, quanto pelo profissional contratado pela escola, para nos guiar em nossas visitas pelos pontos turísticos de Ouro Preto. Estas foram ações pautadas no incentivo ao reconhecimento, por parte dos educandos, dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros presentes, de modo bastante evidente, nos locais visitados. Ouro Preto é uma das cidades brasileiras que pode ser definida como patrimônio erguido pelas mãos e competência técnica advindas de diferentes nações africanas. De acordo com GONZAGA (2018, p. 448):

As contribuições das diversas nações africanas para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade são vastas e complexas. Todavia, esse acervo tem sido histórica e ativamente invisibilizado e estigmatizado pela perspectiva eurocêntrica. (...) Alguns objetos produzidos em solo africano, como as máscaras confeccionadas em barro, marfim, metais e, sobretudo, madeira, impressionaram de tal maneira os povos europeus, que “saquearam o patrimônio cultural da África”, levando-as para exposição nos museus do Velho Mundo, “embora sem reconhecimento de seu valor simbólico.

Essa experiência nos possibilitou remeter a um fragmento dessa contribuição africana, referenciando Moçambique. Em visita à feira em Ouro Preto, o artesanato em pedra sabão despertou muita atenção dos estudantes. Em sala de aula, após retorno da viagem, trabalhei então uma entrevista com o professor de História da UFMG Eduardo França Paiva ao Jornal Estado de Minas em 02/05/2012 (Anexo 04), que abordava o tema. Segundo o pesquisador,

Boa parte da arquitetura barroca de Minas Gerais também é uma herança dos negros. A região de Moçambique. Essa região toda tem pedras sabão, o que nós chamamos de pedra sabão, e inclusive cidades inteiras construídas em pedra sabão. É um mineral que durante muito tempo se pensou que essa pedra sabão fosse algo exclusivo dessa região central das minas. Por isso todas as igrejas e todas as famosas portadas de Aleijadinho e dos outros escultores são sempre feitas em pedra sabão. Pensou-se muito, durante muito tempo, que isso foi feito com técnica europeia, não é mesmo. São escravos que conheciam técnicas, instrumentos, ferramentas específicas para trabalhar com a pedra sabão⁶⁰.

A temática étnico-racial e a África também se apresentaram em novo desdobramento em uma das situações do cotidiano que demandam intervenções reflexivas a despeito do racismo. Nesse contexto, busco respaldo nas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005, p. 14), de que:

⁶⁰Fonte: g1.globo.com- Edição do dia 27/11/2010.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Penso que nossa postura, enquanto educadores, diante de qualquer situação de preconceito, precisa ser de intervenção imediata e pontual, possibilitando uma reflexão mais consistente e que contribua para mudanças de atitude, mesmo reconhecendo que as mudanças não acontecem de maneira imediata, sendo preciso persistência.

Um exemplo emblemático foi observado durante a preparação da capa do livro construído pela turma, em que um comentário de um estudante trouxe à tona uma vivência antiga de preconceito ou de uma aparente “brincadeira inocente”, conforme referi anteriormente, que me induziu a exibir um documentário que contribuísse com a reflexão.

O começo foi uma “brincadeira inocente” de Francisco (branco) com Eni (apelido de Nivercina, idosa parda), a respeito de “estar parecendo gente” na foto da capa de apresentação do livro que está sendo construído. Em um primeiro momento, meu impulso foi intervir de forma incisiva, rechaçando o preconceito, mas senti como se ouvisse o sussurro das reflexões durante as formações das Relações Étnico Raciais, em defesa de uma intervenção mais respeitosa ao caminhar social do sujeito, que só reproduziu uma fala histórica, reflexo do lugar ocupado pelo negro na sociedade, exigindo assim uma reflexão coletiva mais abrangente. Respirei fundo e reconsiderei, conversando de forma pacificadora.

A situação tomou novo desdobramento, quando uma outra educanda, Helena, desabafou indignada, como se a raiva voltasse novamente, relatando o episódio em que ela mesma, atuando como doméstica em uma casa de uma idosa, foi abordada com a mesma expressão pela senhora, ao estar assentada na sala, perto da idosa, juntamente com outros membros da família numa conversa informal. Ela relatou ter respondido:

_ Uai, dona Regina, se eu não sou gente, arranja outra pessoa pra dormir com a senhora, quem quiser que ocupa meu lugar.

Segundo ela, mesmo assim, continuou trabalhando por mais um ano ainda na casa dessa família.

Como o desabafo foi quase individual, pois Helena estava assentada na primeira carteira, pensei em uma segunda oportunidade para voltar ao tema, em que pediria a Helena que recontasse o episódio, para socializar com todo o grupo, em momento prévio à exibição do filme “Hiato”.

Planejei questões que favorecessem a discussão sobre o estar no mundo para os marginalizados socialmente, e os nossos possíveis olhares de naturalização, diante da situação. Essa expressão, “parecendo gente”, nos remete para qual período histórico e por quê? Como agiríamos se estivéssemos no momento do ocorrido? Ocupação e invasão seria a mesma coisa? Nós podemos ir aonde quisermos? Qual a diferença entre espaço público e privado? O que é “barreira invisível”? Houve algum fato parecido em BH que lembra esse episódio?

Assim foi feito. As reflexões apontaram o quanto os estudantes demonstram consciência do lugar que ocupam na sociedade, a discriminação vivenciada no cotidiano, o direito de ir e vir contido na Constituição, mas não efetivado para todos. Foram momentos de constatação dessas dificuldades, mas também de

trocas de estratégias de resistência perante situações de conflito, que compuseram os registros. Aproveitei para gravar a atividade, visando o registro posterior dos depoimentos. Depois de assistirem ao filme, partimos para a roda de conversa e a sistematização para compor a vivência de mais um diálogo do livro em construção. (Registro da vivência, Anexo 05).

Neste ano, também foi realizada a primeira visita ao Museu da Imagem e do Som. Nessa visita, vivenciaram concretamente os jogos ópticos, que são imagens em movimento ou os primeiros passos do cinema, conhecimentos esses abordados durante os estudos iniciais da história do cinema (2014). Além disso tiveram oportunidade de manusear apetrechos que dão os efeitos de sonoplastia para filmagens. Para fechar a visita, assistiram a vídeos de BH do começo do século XX. Nesse entrelaçamento, foram contemplados conhecimentos de História, Geografia, Artes, Literatura, Matemática.⁶¹ Trazendo as discussões de CAIXETA (2017, p.76), destaca-se a:

A necessidade de que o planejamento e a realização de um trabalho pedagógico que se pretenda interdisciplinar reconheça o caráter dialético da realidade social, rompendo com a forma fragmentária, linear e dogmática de conceber essa realidade. A interdisciplinaridade, assim, se configura na busca da unidade do pensamento e do diálogo na compreensão dos problemas próprios do existir humano.

Destaco que trabalhar com projeto de forma anual facilita essa abordagem interdisciplinar, por ampliar as oportunidades de entrelaçar os conhecimentos das diferentes áreas ao longo do tempo. Entendo que reflexões sobre as excursões viabilizadas pela escola nesse ano favoreceram entrelaçamentos de aprendizagens aos educandos.

Nesse ano, as escolhas dos filmes⁶² exibidos e trabalhados com a turma giraram em torno de “*Central do Brasil*”, por abordar a temática do êxodo rural, com o nordestino que vem para o sudeste à procura de trabalho, mas ao mesmo tempo o retorno às origens, que apresenta um panorama interessante do Nordeste, incluindo as dimensões religiosas populares. A segunda

⁶¹ Vídeos de História- 1 - “Consciência Negra: um longo caminho para a liberdade”. Da abolição da escravidão às cotas raciais, as lutas pela liberdade começaram há séculos e ainda não foram concluídas. encurtador.com.br/enoY4

2 - Vídeo de Geografia: África de A a Z: apresentação de imagens de países africanos. encurtador.com.br/cgBE9

Vídeo de músicas – 1: “Feira de Caruaru” com Luiz Gonzaga. encurtador.com.br/nCY17

2 – “Cidadão” com José Ramalho. encurtador.com.br/qxHJW

3 – “Mestre-sala dos Mares” com João Bosco. encurtador.com.br/gkxN

4 – “Asa Branca” com Luiz Gonzaga, associada ao livro de imagens “O voo da asa branca” de Rogerio Soud.

encurtador.com.br/xGWX1

⁶²1. Central do Brasil – Direção: Walter Salles - Ano: 1998 – País: Brasil

2. O Auto da Compadecida – Direção: Guel Arraes - Ano: 2000 – País: Brasil

3. Narradores de Javé – Direção: Eliane Café – Ano: 2004 – País: Brasil

4. Hiato – Direção: Vladimir Seixas – Ano: 2008 – País: Brasil

opção, “*O Auto da Compadecida*”, complementou o tema de História do período do coronelismo no Brasil e a saga de Lampião, com relatos de memória trazidos pelos educandos nordestinos que foram enriquecedores, complementado pela exibição do vídeo “*O Cangaceiro*”⁶³. Comentários importantes sobre o contexto atual comparado à época de Lampião surgiram, por exemplo, quando a estudante paraibana Francisca disse: “professora, ainda hoje, quando a gente viaja pra João Pessoa, são três dias de estrada e de um determinado trecho pra frente, vai um carro escoltando o ônibus por causa de assalto”. A inserção do grupo de Lampião no enredo de “*O Auto da Compadecida*” contribuiu para o enriquecimento das discussões sobre a cultura nordestina, esse contexto de resistência que nos ajuda a compreender nossas diferenças dentro de um mesmo país. Além disso, a experiência com os jogos ópticos possibilitou articular a produção de animações a partir de imagens de “*O Cangaceiro*”, como vivenciaram na visita ao Museu da Imagem e do Som.

O filme “*Narradores de Javé*” também foi exibido, visando abordar a questão ambiental por meio da construção de barragens, seus desdobramentos para os moradores locais e também as diferentes versões ao se contar uma história. Por último, foi exibido “*Hiato*”, conforme mencionado anteriormente, um documentário que aborda uma visita a um grande shopping na cidade do Rio de Janeiro, organizada por um grupo de manifestantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e os desdobramentos provocados por esta ação.

No decorrer do primeiro semestre, mais desdobramentos do projeto aconteceram. A docência solitária em uma turma externa foi interrompida ao receber estudantes com disponibilidade de fazer parcerias na ação pedagógica da sala de aula. Em diferentes períodos do primeiro semestre, recebi dois estagiários de Pedagogia⁶⁴, que, além do planejamento previsto no estágio, aceitaram a proposta de intervenção pedagógica individualizada, para auxiliar os educandos com maiores dificuldades de escrita nos dias de desenvolvimento do projeto. A relação mais próxima com os estudantes nos momentos da escrita, inclusive encorajando-os a se arriscarem mais, foi uma contribuição importante que favoreceu melhorias na autonomia da escrita dos educandos.

Ambos os estagiários apresentavam outro elemento facilitador, relativo ao seu pertencimento à comunidade da escola, especialmente no que tange ao convívio com alguns estudantes. Destaco mais um elemento potencializador no estagiário Norton, por transitar com

⁶³ Vídeo “*O Cangaceiro*”: Em formato de cordel e “stop-motion”, conta a história de Lampião, realizado por alunos de Design da Universidade de Pernambuco (UFPE).

⁶⁴Ana de Fátima Pires – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (FACISA) e Norton Grey Ferreira Ribeiro (FAE-UFMG).



Figura 15 - Apresentação do Projeto na FaE
Fonte: Acervo da Autora

Percebo, em todo o percurso desse projeto, a influência das formações que vivenciei durante o ano, tanto nas disciplinas isoladas do PROMESTRE, como no curso de Formação de Educadores da EJA, já citados anteriormente. A ampliação no entendimento dos educandos presentes nos agrupamentos da EJA nos sensibiliza a buscarmos um currículo mais comprometido com a possibilidade de favorecimento na emancipação dos sujeitos. Penso que o projeto traçou alguns caminhos nessa direção.

Novo fim, novo começo, momento de arquitetar possível projeto para o próximo ano. Dezembro de 2017 representava a expectativa de um próximo ano atípico, pois havia sido aprovada no PROMESTRE. Vislumbrava um futuro de imersão nos estudos, consequentemente menos tempo de dedicação aos projetos na docência. Em férias, indiretamente continuamos nossa docência, na medida em que buscamos encaminhar ações que, para serem desenvolvidas no cotidiano frenético do próximo período letivo, demandam mais esforços e se tornam mais complicadas.

Para 2018, pensei no desenho de um projeto mais viável, em que a restrição do tempo não prejudicasse o andamento dos trabalhos. Vislumbrei retomar o livro de Drummond, autor já conhecido pela maioria dos educandos, explorado em 2014 somente com leituras, mas que

agora protagonizaria a base da escrita, com a vantagem que cada educando possuía seu exemplar. Os poucos estudantes novatos seriam atendidos pelos exemplares contidos na biblioteca da escola.

Buscando democratizar a participação de gênero, decidi que as escritoras Conceição Evaristo e Cora Coralina alternariam semanalmente com Drummond o protagonismo dos poemas referência da escrita. Objetivamente, pensei Conceição contribuindo na reflexão sobre o pertencimento étnico-racial, seja enquanto negra, mas também na trajetória de doméstica nas residências de famílias de classe média em Belo Horizonte e Rio de Janeiro, superando preconceitos e dificuldades ao se tornar professora doutora e escritora de reconhecimento nacional. Cora, por sua vez, estaria contribuindo com a sensibilidade da escrita da simplicidade, retratando situações e reflexões do cotidiano, de alguém que publicou seu primeiro livro já idosa, incentivada por Drummond, sendo também reconhecida nacionalmente.

Iniciei o ano de 2018 dialogando sobre essa nova proposta. Fizemos avaliação do projeto anterior e a satisfação deles com o trabalho com cordel foi explicitada verbalmente. A leveza do contexto de criação das rimas ficou marcada e demonstraram desejo em que o novo projeto desse continuidade ao formato anterior. Tenho como premissa que um novo projeto busque acrescentar um novo desafio ao anterior. Por isso, acenei que podíamos continuar a fazer versos em cordel, mas, nesse ano, a produção seria de, no mínimo, três versos.

Mantive a mesma estrutura dos projetos anteriores, mas fiz exibição apenas de dois filmes (1. Filme Documentário “*Doméstica*”, 2. Filme Curta-metragem “*Acorda Raimundo... Acorda*”) ⁶⁶, que dialogavam com a temática de gênero, trazendo à cena a empregada doméstica. As reflexões sobre o primeiro filme, em torno da rotina de trabalho de sete empregadas domésticas, possibilitaram abordagens diversas, inclusive no sentido de perceber a semelhança na história de vida de uma delas e a narrativa da música “*Morro Velho*”⁶⁷, que foi incluída no livro. Refletimos sobre as condições peculiares das domésticas, seja da primeira, que acumulava as atribuições de doméstica e motorista, o que nos levou à reflexão quanto aos direitos trabalhistas de uma e outra profissão, ou do único empregado doméstico do grupo, em que a patroa expõe sua vida de forma inusitada. Fui buscando refletir com eles sobre as diferentes situações de trabalho e suas implicações. Gravei a roda de conversa e, posteriormente, registramos na página de atividade do livro os autores dos comentários, a partir da lembrança que traziam da roda de conversa, estratégia para exercitar a memória. A

⁶⁶ 1. Filme-documentário “*Doméstica*” – Direção: Gabriel Mascaro – Ano: 2012 – País: Brasil

2. Filme curta-metragem “*Acorda Raimundo... Acorda!*” – Direção: Alfredo Alves – Ano: 1990 – País: Brasil

⁶⁷ Música “*Morro Velho*” de Milton Nascimento – Ano: 1967. encurtador.com.br/fkmV6

participação das mulheres nas discussões, como se esperava, foi bem mais expressiva do que os homens, em função do lugar de fala que ocupam.

O segundo filme, o curta-metragem, brinca com uma realidade invertida, em que marido e esposa, trabalhadores de classes populares, trocam de papel e ficam às voltas com os afazeres domésticos e os comportamentos naturalizados de homem/mulher na nossa sociedade predominantemente machista. Ocasão que possibilitou uma boa reflexão sobre como podemos contribuir na desconstrução dessas distorções na educação das novas gerações.

Mesmo sendo uma comédia, o filme possibilitou esse incômodo, em que refletimos o porquê das atitudes da mulher em relação ao marido nos causar tanto estranhamento, quando são naturalizadas socialmente mesmo nos tempos atuais. O filme propiciou puxar uma reflexão, principalmente com os homens, quanto aos afazeres domésticos, inclusive gerando depoimentos sinceros de alguns deles reconhecendo que não ajudam em nada nas tarefas domésticas e, em contrapartida, as educandas mais jovens aproveitaram para desabafar, relatando a sobrecarga que enfrentam ao chegarem em casa e ter que cumprir outra jornada de trabalho.

Outro ponto importante a ressaltar quanto às possibilidades que o curta-metragem oferece é que conseguimos, no período de duração de uma aula, assistir ao filme, promover uma roda de conversa pertinente e, por fim, efetivar o registro do filme para o livro na forma da construção do texto de uma sinopse coletiva, em que as leituras percebidas individualmente foram costuradas para uma roupagem comum mais abrangente, como já comentamos sobre o curta “A menina espantalho” algumas páginas atrás.

Drummond, por sua sensibilidade, se mantém atual. O contexto do ano eleitoral, em que vivíamos o extremismo da intolerância, com o cultivo da violência de forma expressiva e o incentivo ao porte de armas, por exemplo, possibilitou trazer Drummond na linguagem audiovisual, denunciando os perigos de uma população armada. Encontrei o vídeo-poema “*Morte do Leiteiro*”⁶⁸, de produção mineira, baseado no poema dele de mesmo nome. A reflexão, os pontos de vista e, por fim, o registro na reescrita do poema, foi mais um ponto significativo do projeto.

Além de Drummond, também Cândido Portinari foi revisitado, por sua amizade com o referido poeta e a opção de releitura de seus quadros na montagem da capa do livro. Relembramos sua biografia e seu contexto, apresentando seu trabalho na construção da Igreja de São Francisco, durante o projeto de 2015, em que o projeto arquitetônico da Pampulha estava

⁶⁸ Filme curta-metragem “Morte do Leiteiro”–Direção de Eduardo Henriques/Emanuel Messias – Ano: 2017 – País: Brasil. encurtador.com.br/hnW49

em processo de avaliação pela UNESCO. Reapresentei em “Datashow” várias de suas pinturas, que considero de maior identificação com o perfil dos estudantes, visando fazer sua linha do tempo e promover escolhas pessoais. Por fim, cada um fez a escolha por uma obra para compor a própria capa, que seria redesenhada numa técnica de pintura, a Monotipia Policromática⁶⁹, que nosso parceiro Norton se dispôs a desenvolver com os educandos, na elaboração da capa do livro (individual) organizado pela turma, em uma vivência da educação do olhar através de Portinari, conforme exemplo a seguir.



Figura 16 - Livro “Eu, Conceição, Cora & O Menino Drummond”
Fonte: Acervo da Autora

A cada dia, o cuidado em produzir os versos, o aprimoramento do desenho livre, representando fator importante para o desenvolvimento da coordenação motora e do olhar, a satisfação em ver as páginas prontas a cada semana, o comprometimento dos educandos em não faltar às aulas, principalmente nos dias do projeto, indicavam que o audiovisual, a literatura e as artes plásticas representam fortes aliados na aprendizagem desses sujeitos e o quanto trabalhar com projetos anuais na EJA é garantia de continuidade de processos.

⁶⁹ Segundo Norton: “as ocasiões de aprender determinam de modo importante a aprendizagem dos estudantes. Assim, estimula-se a imaginação, a criatividade e a expressão artística em gravuras a partir da técnica da Monotipia Monocromática (uso de uma cor) e a Monotipia Policromática (uso de várias cores) e da percepção das obras e as técnicas de Cândido Portinari. O estudante se identifica em curvas e traços de Portinari, cobre uma superfície lisa com camadas de tinta guache, e com o uso de caneta faz uma nova obra, a partir da cópia do desenho original. A interação do professor é para nomear os instrumentos utilizados e conversando sobre o que está sendo feito ir desenvolvendo a técnica”.

Nesses anos de desenvolvimento de projetos, tenho fortalecido parcerias imprescindíveis na escola, que propiciaram a efetivação dos trabalhos. Seja diretamente com a coordenação da EJA, a direção, a cantineira, que atualmente faz a merenda da turma e adotou o grupo no seu cuidado de experimentar receitas mais saborosas voltadas para eles, seja também nas funcionárias da biblioteca que me auxiliam na busca de subsídios literários, no monitor da escola integrada, na professora de Arte do 3º ciclo, que mesmo trabalhando em turno diferente, orienta conforme minhas demandas e traz sugestões envolvendo as artes plásticas. Trocas de experiências e parcerias na educação são fundamentais.

Ressalto, também, o evento “Mostra Cultural”, que vem fazendo parte do calendário da escola e tem se mostrado importante para dar visibilidade aos trabalhos, conforme imagem abaixo.

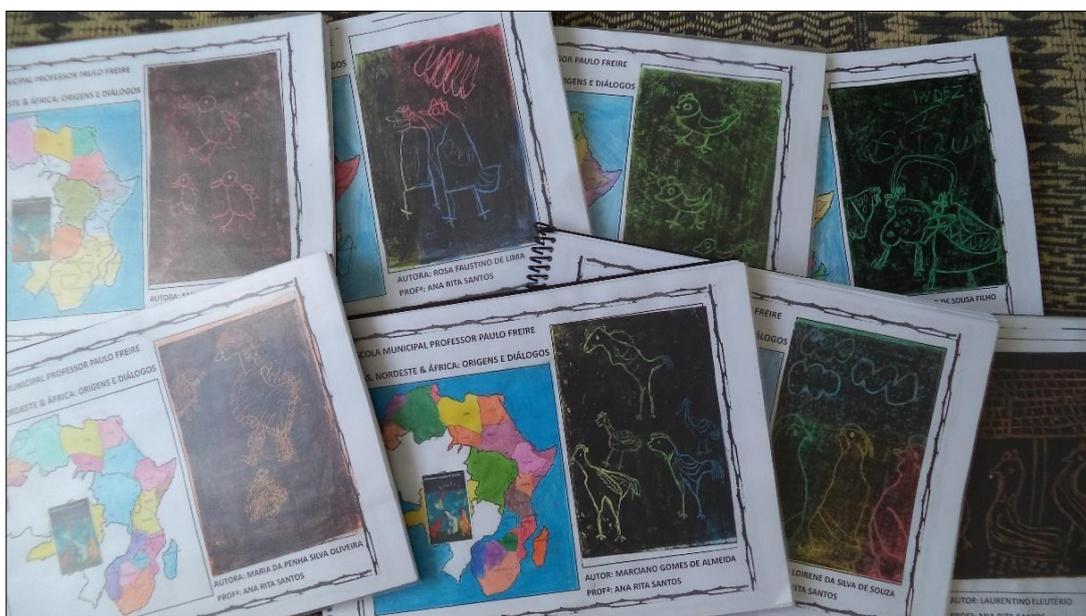


Figura 17 - Exposição na “Mostra Cultural” da EMPPF
Fonte: Acervo da Autora

Utilizo-o como mote no desenvolvimento dos projetos que inicio em fevereiro, tendo uma finalização parcial em setembro nessa mostra, retomando para uma segunda etapa a ser concluída em dezembro. Isso posto, o grupo fica envolvido e frequente durante todo ano.

No próximo capítulo, a intenção é traçar reflexões a respeito de possibilidades e desafios vivenciados mais especificamente no projeto “Minas, Nordeste e África: origens e diálogos”, visando investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos

e na formação crítica e processos emancipatórios de educandos de uma turma de EJA em processo de alfabetização.

CAPÍTULO III

PROJETO MINAS, NORDESTE & ÁFRICA: MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E EMANCIPAÇÃO DE EDUCANDOS DA EJA

Vida é o espaço da dúvida. A verdade, toda a forma de verdade, é uma procura nossa. A nossa vida se tece na dúvida.

Bartolomeu Campos de Queirós, em palestra na UFRN (2002).

Nesse capítulo, buscarei, a partir dos trabalhos desenvolvidos mais especificamente no projeto “Minas, Nordeste & África: origens e diálogos” (2017), construir análises no sentido de investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos (Kleiman, 1998; Soares, 2004; Duarte, 2002; Rojo, 2009), nos processos emancipatórios e na formação crítica de educandos da turma de EJA pesquisada, seja durante o desenvolvimento dos trabalhos, seja nos anos seguintes, no sentido de apontar algumas repercussões na formação dos educandos participantes. Além disso, analiso aprendizagens decorrentes desse processo de formação, capazes de reverberar na minha docência, com contribuições para a construção de conhecimentos sobre o processo de emancipação dos sujeitos da EJA.

Ao longo do desenvolvimento do referido projeto, registros foram realizados em diários de campo, vídeos, fotografias, produções textuais e rodas de conversa. Neste capítulo, estes dados são analisados em diálogo com o referencial teórico da pesquisa, apresentado no primeiro capítulo, visando apresentar reflexões a partir dos objetivos desta investigação.

De modo específico, este capítulo está organizado em oito partes. Inicialmente, baseada em metáforas por meio das quais Bartolomeu Campos de Queirós constrói o livro “Indez”, apresento análises sobre as relações com a memória durante o desenvolvimento do projeto analisado, a relação com os saberes tradicionais e, também, a escrita dos estudantes, com destaque para o uso de metáforas e a descontração com a escrita. Logo após, destaco alguns entrelaçamentos entre o ensino de literatura e suportes audiovisuais. Em seguida, apresento e discuto algumas repercussões do projeto Minas, Nordeste & África, desenvolvido em 2017, nos anos seguintes. Em seguida, aponto alguns aspectos do processo emancipatório dos educandos participantes. Por fim, apresento o produto desta dissertação, qual seja, o vídeo documentário intitulado “Ensino da Literatura, Audiovisual e Ciência: cuidados e saberes na EJA”.

3.1 – “Louvor da Manhã”: a memória

Reafirmo que a opção de apresentar para os estudantes a literatura de Bartolomeu Campos de Queirós como referência literária para o desenvolvimento da escrita veio da admiração por várias obras lidas do autor, do reconhecimento da linguagem acessível e poética do seu estilo. Tendo em vista os conhecimentos que tinha em relação à turma, intuitivamente, reconhecia no enredo de *Indez* uma possibilidade de provocar uma empatia significativa no grupo. Além disso, vislumbrava, na sua estrutura composta por pequenos capítulos, um arranjo favorável de ser abordado em momentos semanais, assim como foi trabalhado o projeto com “*O Quarto de Despejo*”, de Carolina Maria de Jesus.

A chegada do livro *Indez* na sala de aula, logo no início das aulas, no mês de fevereiro de 2017, se deu com a exibição de um vídeo⁷⁰ no qual o próprio Bartolomeu se apresenta para falar do seu processo criativo no ato de escrever e as influências marcantes do avô e da mãe nesses momentos. Penso que essa afetividade materna aflorada acenou para os educandos o nível de envolvimento que poderia representar esse novo projeto.

Essa afetividade materna do escritor reverberou nos adultos de forma explícita. Ser mãe em Minas e ser mãe no Nordeste foram como pontos de encontro e pontos de partida, para acionar a memória e convidar para mais um ano letivo juntos. As referências aos cuidados maternos perpassaram todo o projeto. A teia de composição do processo de aprendizagem teve o fio condutor da memória, sendo esta potencializada pelo audiovisual, que dava o tom complementar à compreensão no processo cognitivo, ou seja, o contexto do livro, a cultura mineira e a cultura nordestina demandavam conhecimentos que não só o cinema, com os três longas metragens exibidos (*Auto da Compadecida*, *Central do Brasil*, *Narradores de Javé*), mas principalmente a diversidade de pequenos vídeos exibidos ao longo do ano, que contribuíram para um novo patamar do letramento audiovisual da turma.

A pertinência do resgate da memória nessa construção de conhecimentos desdobrava-se em diferentes nuances. Tal como aponta MELO (2018, p. 111), com este projeto,

A memória e a narrativa – fios de romãs emaranhados em cores, cheiros, sabores e emoções inconfundíveis e irrepetíveis – [foram compreendidos] como símbolos das cenas vividas e interpretadas (...) Esses dois domínios da vida humana – lembrar e narrar – se assemelham (...) a um rio que flui em movimento e cujas águas são o espaço onde nos molhamos para melhor compreender os sentidos da nossa existência, entre o que fazem conosco no mundo e correm para muitas direções, sem nunca deixarem de retornar à sua nascente.

⁷⁰Vídeo “Escritor Bartolomeu Campos de Queirós”: Seja na maneira como seu avô lhe ensinou as palavras, seja na maneira como via sua mãe encarar a chegada da morte. Bartolomeu sempre conseguiu enxergar a beleza por trás dos acontecimentos, e trazê-la para sua obra. Realização: Museu da Pessoa. Projeto: Memórias da Literatura Infantil e Juvenil-Ano de realização: 2008. encurtador.com.br/nopF8

Dialogando com o autor, penso nas possibilidades de aprendizagens significativas propiciadas pela reinvenção das memórias durante o projeto, pois as lembranças podem ser reconstruídas ao serem trazidas para um presente em que somos outros sujeitos, que vivenciamos novas experiências, portanto, com um novo olhar sobre o passado, seja ele remoto ou mais recente. Além disso, a partilha das vivências aglutinou identidades, ajudou a construir empatias e reflexões sobre a condição humana.

De modo especial, faz-se necessário destacar que a exploração mais detida da memória dos educandos deu-se no capítulo de encerramento do livro, em que o autor reflete sobre as marcas do menino Antônio ainda presentes nele. Neste capítulo, QUEIRÓS (2005, p. 94, 95) escreve:

Não sei quantos anos se passaram. Sei que continuo recebendo recados de Antônio sempre: nas tigelas de arroz-doce das estações rodoviárias, na água que cai do sino em dias de chuva, nas caixas de lápis de cor nas vitrinas, no cheiro de arroz-afogado, no quadrado do sol passando pela janela, nos pés de jabuticabas, nos arco-íris e casamento de viúvas, nas crianças que cruzam as ruas de uniforme, no silêncio dos meninos sob marquises, nas histórias de tatu-bolinha ou de fadas, (...) nas cigarras cantando no fim da tarde, nos defluxos e coqueluches, no cheiro dos currais (..) nos medos de demônios, assombrações, na visita das abelhas às flores, nos estojos de madeira, nos bilhetes recebidos a lápis, em cadernos brancos, em diálogos e silêncios, em partidas e chegadas.

Não há como esquecer-lo. Mesmo se tento prestar atenção ao meu trabalho, se escrevo com caneta vermelha ou azul, se passa uma formiga ou a sombra de um voo de pássaro, se olho as nuvens ou relâmpagos, se entro em capelas ou se passeio em parques, Antônio não me deixa. Não sei qual de nós tem mais medo ou qual de nós tem mais amor.

Buscando favorecer, também, um mergulho na memória de infância dos adultos, na última atividade de escrita do ano realizada com a turma, propus que escrevessem seus últimos versos sem a preocupação de produzirem rimas. Esta atividade permeou todo o projeto. A partir da negociação, estipulei uma frase para detonar o processo das lembranças, qual seja: “Da minha infância me lembro”, que deveria ser completada pelos estudantes em suas produções. Nesta dissertação, trazemos quatro produções para exemplificar os aspectos antes apresentados, nos quais os educandos ressaltam a relação com suas famílias, com a brincadeira, com os saberes tradicionais e com a vida cotidiana, conforme segue:

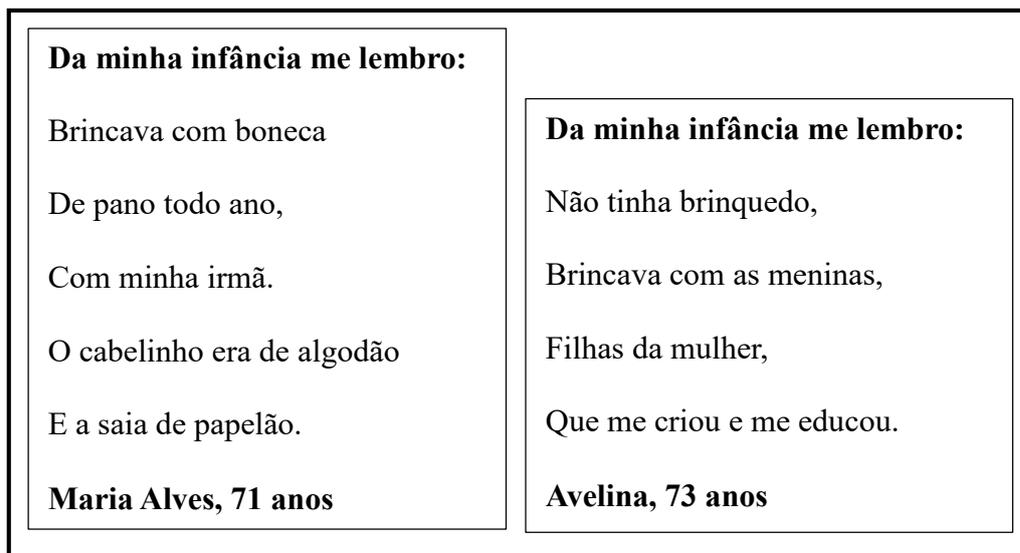


Figura 18 – Produções textuais das educandas Maria Alves e Avelina. Novembro/2017.
Fonte: Acervo da Autora

A estratégia de se aventurar nas memórias como elemento facilitador para os processos de aprendizagens com estudantes adultos fica explicitada nas escritas acima apresentadas. A produção transcorreu de forma tranquila, sem que nenhum estudante se mostrasse incomodado ou insatisfeito em participar dessa proposta.

Analisando as escritas, percebemos, nessas memórias, a referência de situações contraditórias nas vivências com as brincadeiras de infância entre as educandas Maria Alves e Avelina. Enquanto o relato de Maria Alves nos passa uma ideia de liberdade para brincar, inclusive com a possibilidade de, a partir de elementos que se tem à mão, construir o próprio brinquedo, em função das suas condições de vida na roça; em contraponto, a situação de Avelina apresenta uma outra realidade. Foi criada por uma família na cidade de Turmalina. Sua lembrança nos leva a pensar em uma outra infância, sem algumas limitações impostas à vivência na roça, mas talvez com maiores privações quanto ao direito de ser criança, devido ao lugar de invisibilidade no círculo familiar.

Outros exemplos são referentes aos estudantes Almiro e Ana Paula, conforme imagem a seguir:

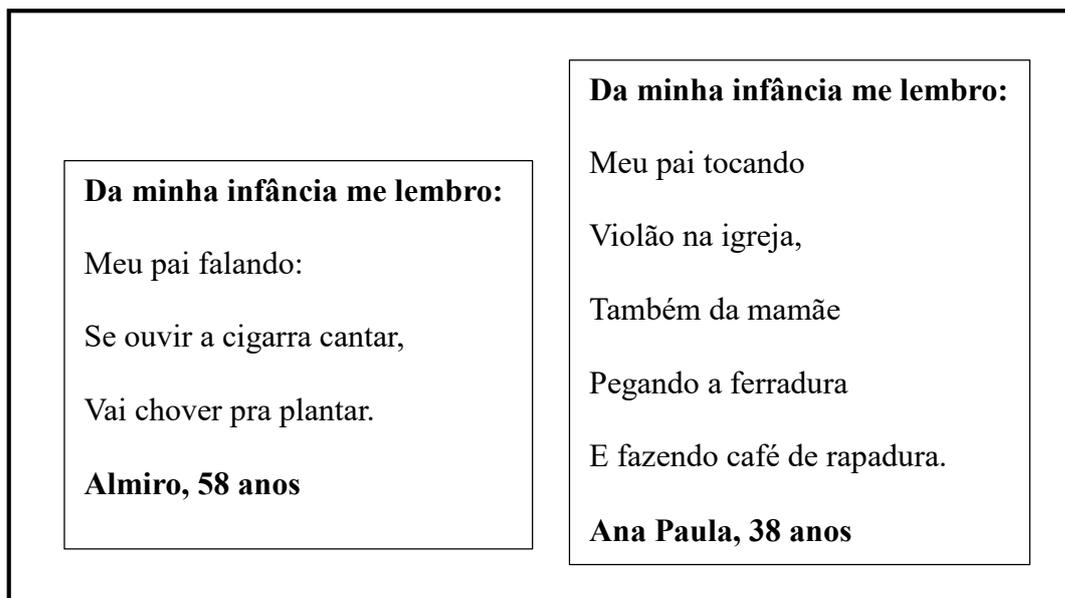


Figura 19 – Produções textuais dos estudantes Almiro e Ana Paula. Novembro/ 2017.
 Fonte: Acervo da Autora

A memória de Almiro, por sua vez, trava um diálogo direto com citação de Bartolomeu acerca dos saberes tradicionais, quanto à relação entre o canto da cigarra, as condições climáticas, a terra para o plantio, além de reforçar a origem desses ensinamentos na figura paterna.

A estudante Ana Paula expõe para nós uma configuração familiar em que a figura paterna apresenta o traço marcante de sensibilidade artística e participação religiosa, enquanto a mãe desempenha o papel tradicional de dona de casa. Tudo isso descreve um painel de pertencimentos descritos a partir dos escritos de Queirós, enquanto detonador para construção de conhecimentos pelos estudantes.

A utilização da memória enquanto subsídio das temáticas na EJA me leva a outras ponderações pertinentes. Segundo GUERRA (2012, p.73): “a memória é feita de nervos irrigados pelo tempo (...), está sempre sujeita a revisões por mais arraigadas que sejam as suas supostas certezas e a carga de sofrimentos ou de alegrias que a envolvem”. Se as lembranças contribuem nas reflexões coletivas do cotidiano, em contrapartida, às vezes, chegam tão carregadas de sofrimento, que precisam ser contextualizadas com a vivência para haver o distanciamento necessário e evitar a reincidência do mal-estar. E só a partir disso que a cena atual se inscreve.

Vivenciei, por algumas vezes, o incômodo de me paralisar, por alguns segundos, sem resposta quanto à emoção provocada por alguma situação a partir do trabalho com algumas obras literárias, sentindo-me impotente em lidar com o fato, relacionado ao despertar da

memória de alguns educandos. São impasses que vivenciamos e, nessas horas, apenas o que pensamos ser intuição se apresenta como parceira para contornar a situação. A este respeito, TARDIF (2005, p. 60) nos esclarece bem ao dizer que: “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” Portanto, nossas ações, mesmo aquelas que julgamos serem impensadas, se buscarmos uma reflexão mais profunda, encontraremos pistas que podem justificá-las, algumas vezes inclusive desagradando a própria imagem que idealizamos de nós mesmos.

Retomando uma situação vivenciada junto à turma, destaco que o contexto remetia ao fato de estarmos iniciando a sistematização posterior à exibição e roda de conversa do filme “Tempos Modernos”, cujo tema é o trabalho, no contexto do projeto “Cinema & Trabalho”, realizado em 2014, conforme descrito no capítulo anterior. A discussão ocorreu com uma alfabetizanda negra, que foi “criada”, segundo palavras dela, em uma família de brancos até se casar. A produção individual da escrita de uma frase sobre o que acharam do filme acontecia até eu indagar Conceição, 75 anos, sobre o que achou do filme, e ela mostrar-se agressiva, desabafando:

_ Professora, eu vim ontem pra assistir o filme só porque você falou pra vim, porque eu não queria. Eu não gosto de cinema e ninguém entende isso, porque eu fui muito sacrificada naquele poeirinha (entonação expressando raiva), que eles falava... Eu sofri muito e as pessoa não entende isso”. A expressão dela era de revolta, como se revivesse aquele período. Aquilo me desconcertou e a saída que encontrei para a situação foi dizer a ela:

_ Isso que você está dizendo é muito importante, Conceição. Todo mundo diz que adora cinema e pra você foi diferente. Precisamos registrar isso. Vamos escrever essa frase: “eu não gosto de cinema, porque fui muito sacrificada vendendo doce na porta do poeirinha na Floresta”⁷¹. Ela desarmou a agressividade, foi acalmando e eu fui ajudando-a na escrita. A partir daí, foi como se estivéssemos escrevendo sobre algo que agora tinha voltado a ser passado, distante daquele momento.

Reverendo essa cena e refletindo sobre seus desdobramentos, percebo que, para essa estudante, o elemento filme adquiriu uma nova dimensão a partir do trabalho com o projeto. A partir desse fato, ela era a que mais se soltava em cenas de filmagens, criando improvisos e falas espontâneas. Penso que os momentos que envolveram filmagens passaram a exercer um papel de integração e descontração para ela. A encenação traz a possibilidade de sair de nós mesmos, encarnar outro ser que não sou, talvez uma personagem alegre, enquanto eu estou

⁷¹ Referência ao Cine Floresta, que funcionou durante as décadas de 1940 a 1970, no bairro Floresta, cujo apelido “poeirinha” era comum entre salas de cinema de pequeno porte (FRESQUET, 2016).

geralmente triste, ou mesmo uma personagem contestadora, enquanto eu sou uma pessoa contida, assujeitada em minha condição de menor valor social (FRESQUET, 2013).

Estas são reflexões que faço pensando nessa outra contribuição que a memória pode dar, na medida em que podemos trazer à tona o que fizeram conosco, conforme palavras de Melo (2018), refletir à distância do ocorrido, até mesmo avaliar “se fizeram conosco”, ou “se deixei que fizessem”, ou se preciso continuar reeditando sofrimentos passados. Memórias são oportunidades de aprendizado.

Lembro-me de ter lido a respeito da arte de esquecer, em que era ressaltada a importância do esquecimento de coisas menos importantes para dar lugar a outras mais relevantes. Penso termos na dimensão do desaprender algo em detrimento de aprender o que tenha mais significado, seja por atualização das importâncias, seja pelo próprio desuso do aprendido em um processo de ressignificação de conhecimentos. Segundo BONDIA (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (...) A informação não é experiência”.

Entendo a experiência no sentido de aprendizado, algo do qual nos apropriamos em função do significado e da transformação que possa provocar em nossa existência, diferente da informação, na qual vivemos mergulhados, mas que não representa conhecimento, se não nos atinge e não gera reflexão.

3.2. “A Força da Hora Nona”: Os Saberes Tradicionais

Dando continuidade às análises, devo ressaltar também a importância do desdobramento provocado nos estudantes ao abordarmos os saberes tradicionais advindos dos tratamentos mencionados por Bartolomeu na lida doméstica da mãe de Antônio em sua infância, quando moravam na zona rural de uma cidade do interior de Minas Gerais. Tais saberes despertaram a identificação dos educandos devido às suas vivências com suas mães, seja no Sudeste ou Nordeste. Conforme ARAÚJO (2018, p. 2238),

Os conhecimentos populares, empíricos (...) são uma ferramenta cognitiva muito importante, já que estão ligadas intimamente ao mundo vivido do aluno. Sua valorização deve ser estimulada à medida que podem facilitar sua percepção de familiaridade com os conhecimentos curriculares científicos, criando assim um vínculo entre a realidade do aluno e o que lhe é apresentado cientificamente em sala de aula.

E é associada a essa concepção que é fundamental destacar a importância do reconhecimento dos saberes tradicionais no processo de ensino-aprendizagem, nas mais diversas modalidades de ensino, seja na Educação Básica ou Superior. A título de exemplo, conforme referência de GONZAGA (2017, p. 165):

Desde 2013, a UFMG oferta aos estudantes da graduação a disciplina Saberes Tradicionais, com o objetivo de propiciar “formação de espírito crítico e visão aprofundada em relação a grandes questões do País e da humanidade” (...) Incorporada ao conjunto de disciplinas disponibilizadas ao corpo discente desde 2015, a Formação Transversal objetiva à articulação dos conhecimentos de Mestres e Mestras tradicionais aos produzidos pela/na universidade, possibilitando uma educação intercultural.

Penso que essa inclusão curricular seja um passo significativo rumo à formação mais ampliada dos discentes da universidade, embora estas disciplinas sejam “ofertadas como optativas”, o que restringe o acesso do público alvo por vários fatores, segundo a autora (Ibid., p. 166). A oferta optativa também pode representar, futuramente, menos docentes como multiplicadores na formação de estudantes, principalmente com as classes populares, ao se tornarem profissionais na rede pública.

Vivemos em um tempo no qual precisamos avançar nesse “reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2009, p. 45), enquanto exercício para ampliação do entendimento e intervenções no mundo, pois (Ibid., p. 49):

Ninguém questiona hoje o valor geral das intervenções no real tornadas possíveis pela ciência moderna através da sua produtividade tecnológica. Mas este facto não deve impedir-nos de reconhecer outras intervenções no real tornadas possíveis por outras formas de conhecimento.
(...). Existem, no entanto, outras formas de intervenção no real que hoje nos são valiosas e para as quais a ciência moderna nada contribuiu. É o caso, por exemplo, da preservação da biodiversidade tornada possível por formas de conhecimento camponesas e indígenas e que, paradoxalmente, se encontram hoje ameaçadas pela intervenção crescente da ciência moderna. (...). Nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas.

Ao que foi indicado pelo autor, também é preciso acrescentar que a preservação da biodiversidade também foi tornada possível por formas de conhecimento quilombolas, que hoje seguem ameaçadas em sua existência por um determinado modo de fazer ciência. Ademais, penso que basta refletirmos quanto aos objetivos com os quais tais e quais conhecimentos científicos são aplicados, se para atender a interesses restritos a determinados grupos ou ao bem

comum, para a humanidade, em que caiba a diversidade, para concordarmos com o autor quanto à necessidade de repensarmos a nossa forma de enxergar o outro com o mundo e nós mesmos com o mundo, considerando que estamos interligados; e enquanto humanidade, precisamos pensar em intervir de forma diferente e melhor, para as transformações necessárias à construção de um mundo menos desigual.

Trazendo a discussão para o universo dos trabalhos com os saberes tradicionais na turma pesquisada, reconheço que a familiaridade das vivências entre personagem apresentado no livro de Queirós e educandos, envolvendo os saberes tradicionais, favoreceu não apenas a imersão no universo da narrativa, mas também um desprendimento maior dos estudantes para outras perspectivas de aprendizagens para além desses saberes abordados, conforme relato a seguir.

No cenário de infância de Antônio, Bartolomeu destacava a descrição de cuidados caseiros de sua mãe, em um contexto de cidade do interior mineiro, o que sensibilizou sobremaneira os educandos, além de trazer à tona os próprios cuidados afetivos das mães de cada um, ou mesmo com seus filhos em tenra idade. Ao iniciar os diálogos prévios sobre a temática do dia, por exemplo, sobre o tratamento utilizado na roça para curar coqueluche, uma enxurrada de lembranças veio à mente dos educandos, sendo que um foi emprestando a memória ao outro, pois “um conto puxa outro”.

A partir desse preâmbulo, eu fazia uma leitura sem interrupção do capítulo do dia, com o combinado prévio de que aproveitassem a narrativa para lembrar mais detalhes da infância. O término da leitura não raro ocasionava novos comentários. O próximo momento era de leitura coletiva em voz alta de um fragmento do capítulo escolhido coletivamente, que faria parte do livro em construção. Leitura concluída, era chegada a hora de escolherem palavras significativas a serem colocadas no quadro para a elaboração coletiva de rimas a partir destas. Tal estratégia era adotada visando favorecer a socialização de rimas entre educandos com maiores habilidades ou não. Momento de descontração em que surgiam rimas engraçadas, às vezes absurdas, mas divertidas, que eram registradas para compartilhamento de todos, a exemplo das apresentadas abaixo, dos educandos Aparecido e Maria Alves:

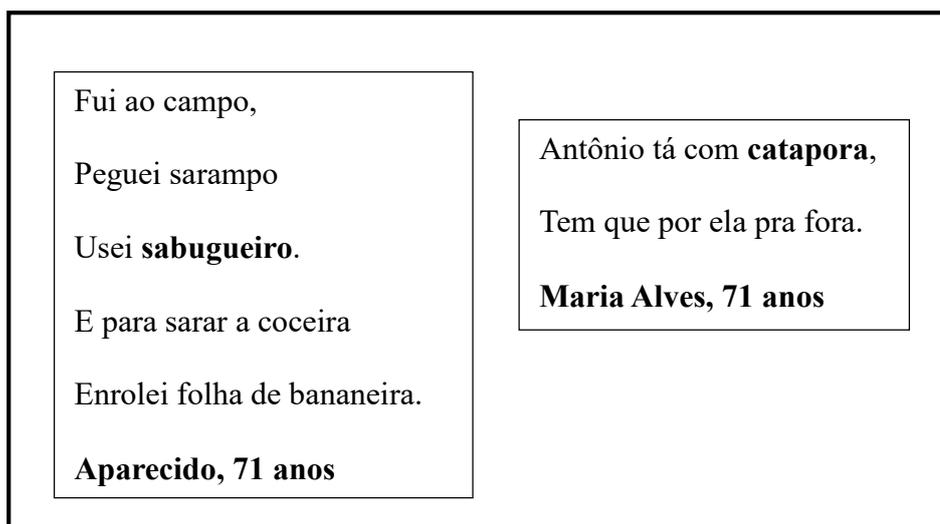


Figura 20 – Produções textuais dos estudantes Aparecido e Maria Alves. Abril/ 2017.
Fonte: Acervo da Autora

As rimas escolhidas passavam a dar origem, no mínimo, a dois versos na composição da escrita do dia referente ao capítulo do livro, o que não impediu o surgimento de cordéis com até oito versos. A complementação artística ficava por conta da ilustração em desenho livre produzida pelo educando, ou mesmo por um colega mais habilidoso, diante da sua dificuldade em retratar os próprios versos escritos.

A intenção inicial do desenho livre era favorecer o desenvolvimento da coordenação motora, da atenção do olhar e da elaboração mental da cena pensada, mas percebi que ultrapassou facilmente essas expectativas, pois uma constatação interessante foi perceber a habilidade no desenho livre aparecer entre educandos que, às vezes, apresentavam muita dificuldade na escrita, e essa solicitação de ajuda do colega avançado na escrita passou a favorecer sua autoestima.

A próxima etapa dessa escrita semanal do projeto era a digitação dos versos por mim, que eram trazidos impressos na próxima semana, lidos para toda a turma que, depois, os estudantes recortavam o desenho e remontavam na página digitada. Percebi a importância desse momento de valorização da autoestima quando uma das educandas, que precisava da ajuda da professora escriba, conforme imagem que segue, me cobrou a leitura, que eu estava esquecendo de fazer naquele dia:



Figura 21 - Equidade na Escrita – professora escriba
Fonte: Acervo da Autora

Retomo, aqui, a importância desse protagonismo vivenciado pelos educandos, em se tratando do uso de plantas medicinais e outros procedimentos. Entendo que este momento se constituiu como uma oportunidade rara vivenciada no ambiente escolar em que o saber dos educandos adquiria legitimidade ao ser socializado entre colegas. A questão dos saberes tradicionais, por meio da discussão sobre as plantas medicinais, foi uma das trilhas desse caminho mais ampliado de construção do protagonismo dos educandos e de reforço de sua autoestima. Esse conhecimento, que era de domínio deles, se apresentava como um elemento de escambo nesse contexto escolarizado, quase sempre desfavorável para o sujeito em processo de alfabetização.

Ademais, para essa articulação do trabalho com as plantas medicinais e o ensino de Ciências, geradora de enriquecimento das temáticas indígena e africana, a partir dos saberes tradicionais, considerei pertinente trazer um pequeno fragmento do livro “*O Índio que Mora na Nossa Cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*”, resultado da pesquisa antropológica sobre os povos originários, que nos auxilia a compreender o papel desses povos na constituição da nossa história, e a desconstruir preconceitos que apresentamos em relação a eles, por desconhecê-los. Naquela ocasião, eu estava desenvolvendo um estudo durante disciplina do PROMESTRE a partir desta produção, que contribuiu muito para refletir sobre os vários estereótipos que temos quanto aos povos indígenas. Segundo relato de PIMENTEL (2012, p.62):

Como Majuware, segundo ele, “inventou” um remédio contra picada de aranha: certa vez ele foi picado por um aracnídeo peçonhento e não sabia o que passar; pensou, então, em usar a casca de uma árvore, devido ao seu cheiro perfumado. e deu certo; estancou a dor e o processo inflamatório. Atestada a eficiência, Majuware contou para alguns parentes. Um de seus cunhados chegou a usar a referida casca e comprovou sua eficiência. Vale notar que na farmacopeia (do grupo Wajãpi) alguns remédios são usados por seu aroma, os cheiros agradáveis são associados ao bem-estar e à proteção em oposição aos cheiros fétidos, ligados à podridão da morte. Foi a operacionalização dessa lógica sensível que permitiu Majuware fazer uma inovação que, tendo o efeito testado foi passada adiante. Como se sabe, esse manancial de conhecimento constantemente gerado pelos povos indígenas é alvo de grande cobiça, por parte dos chamados biopiratas - pessoas que querem se apropriar de saberes locais sobre plantas e animais para gerar produtos industrializados a partir daí, sem dar o devido crédito aos grupos amazônicos.

A leitura do texto possibilitou reflexões quanto ao reconhecimento da importância dos saberes tradicionais para o conhecimento científico e trouxe mais partilhas de remédios caseiros entre os educandos, vindo a compor a escrita do nosso livro. Novos conhecimentos sobre a temática também vieram em nova contribuição de Norton, estagiário, ao exibir e promover uma roda de conversa a partir da exibição do vídeo-documentário editado por ele, intitulado “Povos Originários”⁷², curta-metragem produzido por estudantes de Pedagogia da FAE-UFMG e protagonizado por estudantes indígenas do curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), que discutem a questão indígena e o currículo nas escolas.

A questão indígena enredou no projeto de forma incisiva pois, especialmente a partir do vídeo e do texto supramencionados, o fio condutor de discussão sobre os remédios caseiros ultrapassou as vivências do projeto de literatura e cinema, permeando as aulas de Ciências, chegando até ao incentivo da partilha de plantas medicinais por um educando de descendência indígena, que cultivava ervas no quintal de casa (Anexo 06).

Dado significativo também foram as várias autodeclarações de descendência indígena, que surgiram durante o processo de reflexões da temática, não sem antes ressaltarem que o indígena esconde sua origem para não ser discriminado, pois é considerado preguiçoso na cidade. Destaque para a declaração das educandas Nivercina e Penha, de que “minha bisavó foi pega no laço”⁷³.

⁷² Vídeo produzido em 2017. encurtador.com.br/klABC

⁷³ A expressão se refere, de modo especial, ao período colonial brasileiro, “às mulheres indígenas que eram caçadas e sequestradas de suas aldeias, sendo aprisionadas e obrigadas a servirem, inclusive sexualmente, aos seus sequestradores ou a outros interessados. Geralmente, isso ocorria quando os homens, vaqueiros, laçavam as mulheres e as levavam consigo, em uma história de violência e dominação étnica”. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/10603038>, Acesso em: 09 jul. 2019.

No desenrolar do projeto, eram tantas as sugestões medicinais partilhadas na turma que sugeri a eles que filmassem essas indicações medicinais, como forma de preservar esses saberes, pois, assim como eu, muitas pessoas não conheciam a utilidade dessas plantas. Em um dia combinado previamente, com seus celulares com câmeras de alta resolução, bem mais avançados do que o da professora, os educandos se filmaram de forma espontânea e informal, primeiramente nos próprios grupos de colegas com os quais estavam habituados a interagir, depois buscando opções de interações outras entre eles, o que incluiu a busca por espaços menos barulhentos dentro e fora da igreja.

Reflexos dessa troca de saberes foram as indicações terapêuticas que passaram a ser generalizadas entre eles, além de mudas de plantas medicinais que começaram a ser indicadas e compartilhadas entre si, conforme a enfermidade. Esse ambiente favorável contribuiu também para a construção de um companheirismo mais ampliado, quando o assunto era buscar ajuda do colega na hora da escrita ou desenho livre. A este respeito, lembramos Paulo Freire quando menciona a necessidade de construção de uma superação da contradição entre educador e educando na perspectiva da educação bancária, transformando-os em educandos-educadores e educadores-educandos, destacando-se que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Também como fios nessa teia de saberes tradicionais, as reflexões sobre a temática étnico-racial se enredaram no projeto em que foram realizadas não só as visitas ao MAO ou à cidade de Ouro Preto, conforme já citado no capítulo anterior, mas, também, por meio da discussão do projeto de educação desenvolvido por Paulo Freire em países de África (Anexo 07), além da exibição do vídeo do primo de uma mãe da comunidade⁷⁴ e do vídeo da música “Mestre-sala dos Mares”, de João Bosco, que utilizei como complemento ao vídeo “Consciência Negra”⁷⁵. A intencionalidade de toda inserção das temáticas, tanto indígena, quanto étnico-racial, é de valorização da diversidade, em que precisamos reconhecer que temos diferenças, mas que as contribuições culturais que nos constituem, enquanto humanidade, precisam ser reconhecidas e respeitadas, em defesa de um reconhecimento do diferente.

Leia mais em Brainly.com.br - <https://brainly.com.br/tarefa/10603038#readmore>

⁷⁴ Reportagem do Globo Repórter de 11/08/2017 “Mineiro estudava à luz de velas e se torna doutor”: Estudante negro que se forma em Letras pela UFMG, e doutor em Psicologia nos Estados Unidos. André é primo de uma mãe da EMPPF, que me abordou na porta da escola para contar sobre a reportagem. Assisti ao vídeo, montei uma atividade escrita para acompanhar a exibição e combinei com a prima a visita da mãe do entrevistado à turma para uma roda de conversa sobre a trajetória de estudos dele, que foi marcada por dificuldades, preconceitos e superações. encurtador.com.br/dzBF1

⁷⁵ Vídeo que traz marcos importantes da luta pela igualdade racial, pelo respeito ao povo preto, pela liberdade. Luta que é longa e que continua. encurtador.com.br/oABKL

Nesse tecer de saberes, não apenas revivemos tradições, mas experienciamos a partilha, a diversidade de povos e de conhecimentos que trazem. Penso que essa riqueza representa fator importante ao favorecimento na construção de uma sociedade menos desigual e injusta, que caminhe para uma visão mais integrada, onde as diferenças tenham visibilidade e possam compor partes de um todo mais plural.

3.3 – “Plenitude do Meio-dia”: algumas análises da escrita de educandos e uso de metáforas

O clima favorecido pela escolha do livro *Indez* demarcou um desenvolvimento significativo na escrita dos educandos ao longo do ano, em que escreviam sem medo de errar, arriscando com diferentes palavras, não apenas às restritas ao cotidiano, mas as que surgiam no contexto da leitura da obra.

Também as leituras se desenvolveram mais, se compararmos aos anos anteriores. Alguns adultos adquiriram a habilidade de interpretação de pequenos textos ao longo do ano, com destaque para o fato de que apenas decifravam a leitura no começo do projeto. A título de exemplo, destaco que isto aconteceu de forma significativa para dois idosos, que traziam resquícios de aprendizagens da infância, em que liam soletrando letra a letra, e foram conseguindo vencer esse dificultador no processo de compreensão da palavra lida, progredindo também na escrita de palavras e pequenas frases. A este respeito, ressalto o desenvolvimento diferenciado dos educandos, uma vez que, para o sujeito idoso, tanto as aprendizagens no processo da leitura quanto da escrita não se desenvolvem de forma tão linear e progressiva, apresentando altos e baixos, por diferentes razões, seja por questões emocionais, seja por períodos de infrequência.

Percebi que as leituras diversas, em que eu chamava atenção deles para a identificação dos diferentes gêneros textuais, ou mesmo dos elementos básicos na composição de um texto, como os parágrafos, a importância da pontuação na leitura, enfim, a compreensão desses elementos iam sendo incorporados, o que foi favorecendo aos educandos que se apropriassem desses conhecimentos de forma gradativa. Em função disso, o aperfeiçoamento do ato de escrever foi acontecendo, na medida em que essa apropriação passou a ser posta em ação, muitas vezes de forma desencontrada, como o uso da pontuação em que o diálogo era incluído, pelos estudantes, em diferentes estágios da escrita, ou mesmo buscando utilizar frases interrogativas ou exclamativas, conforme exemplos abaixo:

<p>João abriu a porteira Para ir à feira. Isabel disse: _ Vamos dançar gafeira? João respondeu: _ Ah não! Vamos brincar no trilho. Ela disse: _ Não, meu irmão, Tenho medo de grilo. Geni</p>	<p>Fiquei com dor de cabeça, Minha mãe disse: _ Tome o remédio, obedeça E desapareça! Hélio, 46 anos</p>
<p>Eu chamei meu pai: _ Vem cá, mas cuidado! Senão o senhor cai. Iraci, 62 anos</p>	<p>Peguei um cacho de banana, Levei pra dona Joana. Ela comeu e disse: _ Que bacana! Marciano</p>

Figura 22 – Produções textuais dos estudantes Geni e Hélio - Abril/2017; e de Iraci e Marciano - Outubro/ 2017.
 Fonte: Acervo da Autora

Observando individualmente, Geni destoa no grupo, pois já apresentava fluidez na leitura e escrita, apesar de dificuldade no uso da pontuação e construção de rimas. Percebi seu esforço ao longo do ano em ultrapassar essas barreiras. Seu texto demonstra essa intenção. Hélio, um educando em estágio intermediário da escrita, estava continuamente se esforçando para progredir. O uso da pontuação no diálogo e o contexto da escrita da relação materna são dados que se destacam. Iraci e Marciano, embora em textos curtos, demonstram procurar fazer uso do diálogo e das frases exclamativas, colocando em movimento o que aprenderam durante as aulas.

Nesse segundo bloco de exemplos, destaco a apropriação apenas das frases interrogativas e exclamativas, normalmente posterior a uma abordagem diferente da pontuação

em um novo contexto de estudo, estratégia importante que contribui na apreensão de conhecimentos.

<p>No terreiro tem Um pé de sabugueiro. Fica bem perto do chiqueiro. Tá com febre? Bebe leite com canela! Maria da Penha, 65 anos</p>	<p>Minha televisão deu problema. Não funcionou, Por causa da antena. Subi na escada com a trena Pra consertar a antena. Caí no chão. Que pena! Francisco, 51 anos</p>
<p>A minha filha fez Uma festa surpresa. Que beleza! Ana Paula, 38 anos</p>	<p>Comprei tudo pra fazer canja, Mas me arranja Uma dúzia de laranja? Almiro, 58 anos</p>

Figura 23 – Produções textuais dos estudantes Maria da Penha e Francisco – Abril/2017;
Ana Paula e Almiro - Junho/ 2017.
Fonte: Acervo da Autora

A constatação que sobressalta nestas produções é a preferência por frases exclamativas. A estudante Maria da Penha arriscou um pouco mais fazendo uso dos dois recursos. De forma generalizada, todos se utilizaram apenas de uma palavra geradora do texto do Indez, exceto Geni, que conseguiu articular várias palavras do livro e ainda estruturou um texto coerente, tarefa de maior complexidade. Todos os outros estudantes, apesar de usufruírem de apenas uma referência de Indez, conseguiram buscar recurso no próprio vocabulário para estruturar versos que dialogassem entre si. Destaque para Francisco que, apenas com uma palavra geradora, conseguiu elaborar um texto totalmente desconectado de Indez, pois, se no livro, “pena” se referia ao contexto de galinha, ele ressignificou para o sentido de “pesar”.

Outra observação importante refere-se à ortografia padrão das palavras, referente ao dicionário, contrastando aos vários exemplos de textos escritos em linguagem coloquial que vivenciaram no projeto. Os estudantes compreenderam a importância da ortografia padrão

enquanto garantia de entendimento generalizado para a leitura, tanto que, posteriormente às reescritas, todos traziam o texto para conferir a ortografia correta das palavras. Isto não impedia, no entanto, que aparecessem as opções em que a educanda preferia que permanecesse a escrita informal no seu texto. Um exemplo está na forma reduzida, no texto de Penha, da palavra “está”, muitas vezes vivenciada nas leituras de música, cordéis e outros da maneira como a estudante apresentou: “tá”.

Dando continuidade às discussões, ressalto que o trabalho com o livro propiciou esse leque de possibilidades já descrito como potencializador das aprendizagens do grupo e, conforme justificativa apresentada para a escolha como referência literária, para além da afinidade identitária que ele favorece com os adultos de EJA, também ressalto a oportunidade de explorar a forma poética na escrita de Bartolomeu, o que nos ajuda a avançar com os educandos quanto às possibilidades que o ato de escrever nos oferece. Essa referência diz respeito ao traço marcante no estilo do escritor, que flui ao longo do texto e de forma compreensível, assim como toda a linguagem escrita. O próprio autor nos esclarece quanto à sua predileção pelo uso de metáforas ao comentar em QUEIRÓS (2012, p.74):

Exerço a metáfora não apenas como uma figura de linguagem. A metáfora é apta também para democratizar o texto, torná-lo possível a um número maior de leitores. Por assim ser, uso com desmedo suas qualidades. Elas são capazes de abrandar, diante do leitor, o peso de apenas eu conhecer pedaços das coisas. O que me leva a diferenciar um texto literário de um texto didático reside aí. Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta (...), o texto literário procura a divergência. Quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto. Digo sempre que o livro é um objeto, e o leitor, um sujeito. Numa relação entre objeto e sujeito é o leitor quem deve tomar da palavra. E a metáfora dá voz ao leitor. Não há que se perguntar qual a mensagem do livro, mas o que o sujeito pensa sobre o que foi lido por ele (...) Há livro que “ensina”, ou melhor, determina a sina do sujeito. Há livro que concorre para o sujeito reinventar o seu destino. Quero, ao construir um texto, a participação do leitor e sei que isso acontece independentemente do meu desejo. Todo leitor se inscreve nas entrelinhas de uma obra.

A intencionalidade metafórica de Queirós já inicia na escolha do título, pois *Indez*, segundo definição no dicionário,⁷⁶ “diz-se de, ou ovo (origem) que se deixa ficar no ninho para atrair as galinhas; (figurado) pessoa por demais suscetível ou delicada; criança manhosa ou chorona”. Penso que as duas definições se encaixam no enredo propriamente dito do livro, uma vez que a narrativa se dá a partir do nascimento (origem) do menino Antônio, que também é percebido ao longo do texto como de personalidade sensível e delicada.

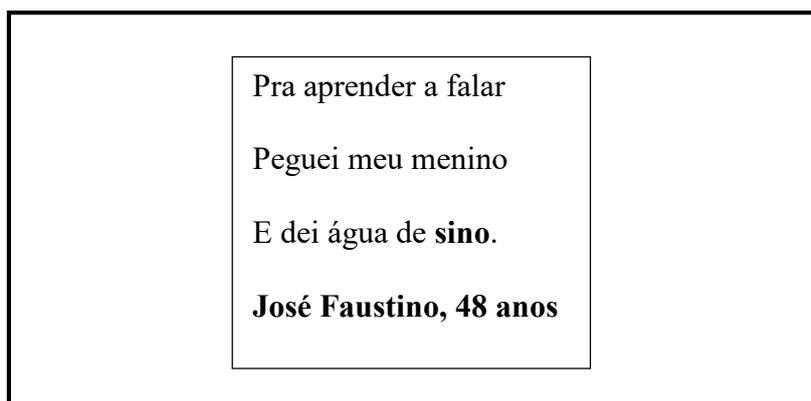
⁷⁶ Fonte: <https://www.dicio.com.br>

Utilizando-se de metáfora, o autor distribui a narrativa em quatro sessões, conforme marcações importantes na trajetória de vida de Antônio: Louvor da Manhã; A Força da Hora Nona; Plenitude do Meio-Dia e As Horas Completas.

Um fragmento que ilustra não só esse estilo próprio de QUEIRÓS (2005, p.28), como também a proximidade com as vivências dos sujeitos e o diálogo que essa familiaridade proporcionava na escrita, está apresentado a seguir:

A madrinha disse um dia que Antônio estava com a fala atrasada. Afinal de contas já andava, comia a mesma comida da família, dormia sem precisar de ninguém para chamar seu sono, e não sabia dizer uma só palavra. Era preciso, segundo a madrinha, colher água do sino da igreja, em dia de chuva, e dar o menino para beber. Era um santo remédio. Acreditava-se que água de sino tinha o poder de ajudar na fala, e com a vantagem de o menino aprender a falar somente em hora certa. Antônio não recusou. Bebeu a água do céu, sonora, com o mesmo jeito de quem come pedaços de rapadura. Não se soube se foi a água do sino, a fé da madrinha ou se foi o tempo, mas o certo é que Antônio desandou a falar. E para surpresa de todos, falava sem parar. Não havia hora certa nem nada. Falava como as maritacas. Respondia perguntas das mangas transformadas por ele em bichos, conversava com as plantas, falava língua de grilo e das águas. Até em sonho sonhava alto.

Durante as aulas e logo após a leitura do trecho em questão, diante do meu desconhecimento quanto a esse remédio “infalível” para o problema da fala, vários sujeitos educandos deram depoimentos sobre sua eficácia na família e utilização, não apenas na cultura mineira, mas no nordeste também, pois veio de um dos educandos da Paraíba o registro:



Pra aprender a falar
Peguei meu menino
E dei água de **sino**.
José Faustino, 48 anos

Figura 24 – Produção textual do estudante José Faustino. Abril/ 2017.
Fonte: Acervo da Autora

Durante as aulas, procurava ressaltar todas as metáforas nas reflexões das leituras semanais. Conversava com eles sobre o sentido corriqueiro que empregávamos para determinada palavra e, a partir daí, estimulava-os a explicitar o sentido que poderia ser aplicado

naquele contexto da escrita de Bartolomeu. Além do Indez, as leituras diárias em que aparecia esporadicamente uma metáfora também propiciavam o questionamento quanto ao significado de tal palavra para aquele contexto e a complementação: “a aplicação dessa palavra é uma...” Pelo menos um educando conseguia explicitar a definição.

Como referência importante da aprendizagem do uso da metáfora, enquanto recurso linguístico para os educandos, destaco o desenvolvimento do estudante Marivaldo, que, no início do projeto, apresentava leitura silabada e dependência sistemática da professora escriba na construção dos dois versos mínimos, não sem antes queixar cansaço e falta de ideias para escrever. Sublinho que o estudante chegou no final do projeto com significativa disposição e independência para escrever seus versos sozinho, apresentando-os somente no final dos trabalhos para a correção ortográfica. Posteriormente, passou a apresentar melhor desenvoltura no ato de ler, e ainda percebi o estudante se aventurando com metáforas em versos mais poéticos, conforme exemplos apresentados abaixo.

<p>1º Momento</p> <p>Correnteza foi em Fortaleza</p> <p>Perto do salão do meu irmão.</p> <p>Marivaldo</p>	
<p>2º Momento</p> <p>Eu arrumei um namoro,</p> <p>Lá em cima do morro.</p> <p>Eu acabei e ela caiu no choro.</p> <p>Marivaldo</p>	<p>3º Momento</p> <p>Pai coitado!</p> <p>Está fazendo serão,</p> <p>Apanhando na roça algodão</p> <p>Para comprar nosso pão.</p> <p>Marivaldo</p>

Figura 25 – Produção textual do estudante Marivaldo, em momentos diferentes: Março/2017; Novembro/2017 e Abril/2019.
Fonte: Acervo da Autora

Sobre o caso deste estudante, retomo aqui a expectativa que Bartolomeu anuncia, de que a metáfora propicia mais liberdade de interpretação. Eu, professora leitora dos escritos do educando Marivaldo, arrisco a “ler” suas ideias na escrita, de posse de informações pessoais

que detenho a seu respeito. Marivaldo, 46 anos, é um sujeito de origem paraibana que viveu no sertão nordestino com a família até a adolescência e, posteriormente, se mudou com os cinco irmãos mais velhos em busca de trabalho para a região Sudeste, trazendo os pais após sua chegada. Perdeu o pai recentemente. Nos seus últimos versos, embora utilize o tempo verbal no presente, a referência histórica da roça de algodão é de um fato transcorrido em tempos remotos, mas que a afetividade aflorada pela perda, penso ser a justificativa para a sobreposição entre passado e presente nos versos do poema. Avalio que a simplicidade e a poesia na escrita representam um novo patamar de apropriação vivenciado pelo educando durante a experiência dos projetos.

Para além deste educando, destaco que o exercício cotidiano de explorar metáforas foi sendo apropriado por vários educandos, cada um à sua maneira, participando inclusive das avaliações trimestrais, compostas por questões diversificadas de múltipla escolha⁷⁷ e questões abertas, conforme exemplo:

Segundo o dicionário, **Metáfora** é uma figura de linguagem onde se usa uma palavra ou uma expressão em um sentido que não é muito comum, revelando uma relação de semelhança entre dois termos.

Leia um trecho do livro *Indez*, em que Bartolomeu utiliza de metáfora:

“Nesse dia Antônio soube de seu umbigo levado pela correnteza das águas. Sentiu medo do abandono. Medo que estancou em todo o seu corpo e embaçou a natureza, agora boiando nas águas de seus olhos, sem raízes...”

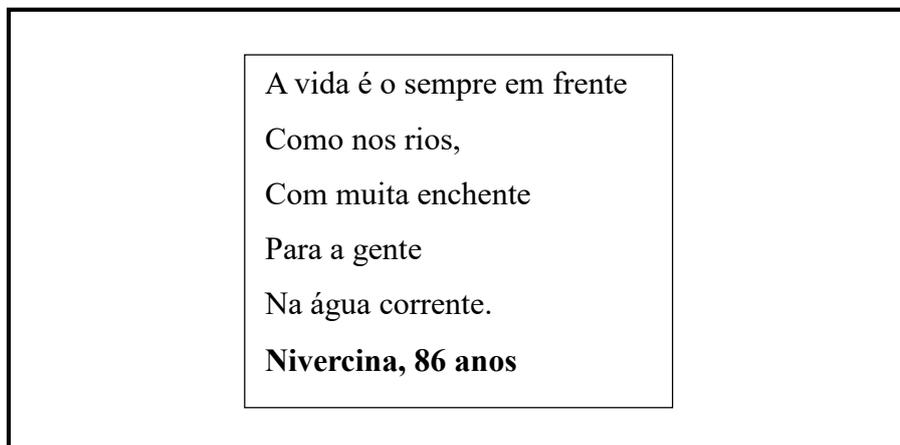
1) A frase **“a natureza, agora boiando nas águas de seus olhos** quer dizer:

- A) Antônio estava nadando.
- B) Antônio estava alegre.
- C) Antônio estava chorando.
- D) Antônio estava no rio.

Figura 26 – Questão da avaliação trimestral de Língua Portuguesa/2017.
Fonte: Acervo da Autora

⁷⁷ Até 2016 as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática vinham prontas da PBH, todas com questões de múltipla escolha. Ciências e Geo-História continuavam feitas por nós, professores. A partir de 2017, voltaram a ser totalmente elaboradas pelo coletivo da escola. Para focar o estudo de metáfora, em todas as avaliações trimestrais de Língua Portuguesa de 2017 e 2018 eu colocava essa questão de mesmo enunciado, mudando apenas a caixa de texto central, conforme o novo contexto com metáfora estudado.

Ressalto que, como as apropriações se dão em processo, vindo primeiramente o entendimento para, posteriormente, virem a ser incorporadas ao nosso fazer, aos poucos as metáforas começaram a emergir esporadicamente nas escritas, conforme exemplo a seguir:



A vida é o sempre em frente
Como nos rios,
Com muita enchente
Para a gente
Na água corrente.
Nivercina, 86 anos

Figura 27 – Produção textual da estudante Nivercina. Maio/2019.
Fonte: Acervo da Autora

Nivercina⁷⁸ já lê com alguma fluência, mas apresenta muita dificuldade motora para escrever, e muitas vezes resiste em função disso. Escrevia sozinha quando vinha a inspiração, como aconteceu na produção acima apresentada, e me mostrava toda satisfeita. Nesse exemplo, ela cria metáfora, comparando os desafios da vida com as enchentes dos rios, demonstrando sinais de compreensão do uso da figura de linguagem, sendo que percebemos facilmente sua intenção.

Para finalizar esse ponto específico de análise da escrita, avalio que mais importante do que o educando construir metáforas, seja o fato do mesmo demonstrar a compreensão textual, por exemplo, ao fazer leituras diversas no cotidiano que as contenha. Mesmo que sua elaboração não seja fácil, ela exige habilidade.

3.4. “As Horas Completas”: a descontração na escrita

Se a linguagem figurada acessível ao entendimento dos educandos devido à capacidade do escritor de conjugar uma escrita marcada pela simplicidade e, ao mesmo tempo, por profunda elaboração propiciou desenvolvimento de aprendizagem semântica, em se tratando de

⁷⁸ Vale destacar que, a educanda nega que seja esta sua idade. Como era muito desenvolvida, pois ela apresenta uma estatura elevada para a média das mulheres da sua faixa etária, sua mãe “teve que aumentar uns dez anos na sua idade”, segundo ela, para casar com um homem que tinha 56 anos e ela 14 anos.

metáforas, há que se destacar, também, ter sido marcante a descontração no processo de escrita dos educandos. Na escola, descontração se apresenta geralmente associada às artes. Segundo QUEIRÓS (2012, p. 114):

A arte, em suas várias linguagens e níveis de manifestações, é escrita resultante também de uma leitura que se faz do mundo. É a única produção em que a fantasia, verdade maior do ser humano, é material indispensável para a sua realização. Daí sua função de não somente realizar o homem enquanto ser criador, como ainda documentar sua passagem e sua história. (...) Construída a partir da intuição e guiada pela liberdade, seu poder de mudanças se torna imensurável. (...) A [proposta da] arte na educação é de dialogar com os indivíduos em suas diferenças. Seu método da livre expressão, só por si, garante a revelação do contexto social do sujeito. Sua função é de confirmar as possibilidades de mudanças, é tornar possível o mundo quando não se reprime o poder criativo do homem.

E se deixar guiar pela fantasia exige de nós, principalmente, a coragem de se jogar ao imponderável, ao que não se tem receita pronta, na qual seguimos passo a passo a nos garantir resultados previsíveis. A aposta inicial, do entrelaçamento do enredo de tradições mineiras contidas em Indez, juntamente às tradições nordestinas, tendo a inspiração na vivência do cordel, representou, para minha prática docente, um caminhar em uma corda bamba, em que eu não fazia ideia dos desdobramentos que poderia provocar. Penso que o fator preponderante foi perceber a ludicidade no processo coletivo de construção das rimas, em que o teor engraçado de várias delas provocava grande receptividade dos educandos. Ademais, por serem registradas no quadro, possibilitava a utilização por quem tivesse dificuldade em fazer a própria rima, ou mesmo compartilhar a ideia do colega. Foram momentos em que escrever estava em um contexto de descontração, desprendimento, o que favoreceu o avanço no processo da escrita dos educandos, conforme o caminhar de cada um. Alguns exemplos ilustram esse contexto:

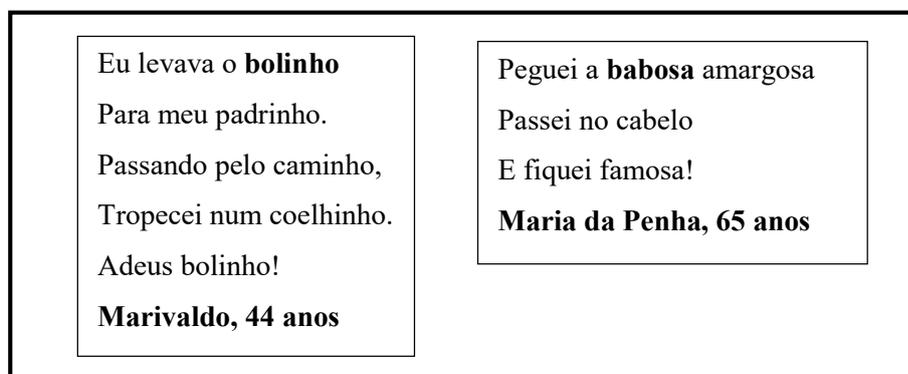


Figura 28 – Produções textuais dos estudantes Marivaldo – Junho/2017 e Maria da Penha – Agosto/2017.
Fonte: Acervo da Autora

Os registros escritos pelos estudantes a partir do diálogo com Indez se configuravam não só com as palavras geradoras retiradas do texto, identificadas em negrito, mas também com a emoção presente na narrativa do dia. O contexto de produção de Marivaldo se refere a um relato de uma “pegadinha” de primeiro de abril, em que a mãe de Antônio fabricava bolinhos com recheio de algodão. Em contraponto, embora no texto de Bartolomeu a babosa tenha sido citada como referência medicinal, ressaltando o desconforto de criança em ingerir um remédio amargoso, Maria da Penha ressignifica sua utilidade como cosmético, e mais, produzindo satisfação.

Enfim, a construção de rimas coletivas, enquanto um dos fatores de descontração para a escrita, somava-se a outros momentos anteriores, que também promoviam esse efeito. Refiro-me não só ao começo da abordagem do tema da leitura planejada para o dia, momento em que os estudantes relatavam as vivências de infância deles, mas também à narrativa de Indez, que articulava passagens que continham a alegria despreziosa da infância em alguns relatos de Antônio.

Outra reflexão importante que contemplou nosso cotidiano de sala de aula no que tange à descontração da escrita está ligada ao cordel, devido à presença da oralidade na escrita, ao considerar que a intenção maior dessa literatura é atingir o leitor popular, por isso, a linguagem acessível. Busquei trabalhar com eles na perspectiva de que nós falamos de um jeito e, no dicionário, as palavras às vezes vêm escritas de forma diferente, pois obedecem a uma escrita padronizada para ser compreendida no país inteiro. Para a realização deste trabalho, iniciamos com uma conversa sobre a Feira de Caruaru, em que os paraibanos relataram o contexto desse mercado ao ar livre para a cidade de Caruaru/PE, e, posteriormente, assistimos ao clipe da música “Feira de Caruaru” de Luiz Gonzaga, que traz nos versos a linguagem coloquial, dando margem à exploração do jeito de falar/escrita do dicionário (Anexo 08).

Diante disso, uma estudante paraibana partilhou um vídeo de cordel, via grupo do WhatsApp, com palavras da fala cotidiana do nordestino, desconhecidas por nós, mineiros. Como somos “criticados” pelo nosso jeito mineiro de falar, a brincadeira foi trazer também um vídeo da comediante Filó, com as palavras mineiras que falamos e que nem sempre somos compreendidos. Trabalhamos a diferenciação, além de ressaltar o objetivo maior da linguagem, que é a comunicação entre nós.

Ao analisar os efeitos de se trabalhar com a literatura de cordel nos processos de leitura e escrita, trago o exemplo do educando Almiro. Por meio dos versos expostos abaixo, pode-se perceber o clima de descontração vivenciado nos momentos posteriores à leitura do Indez,

quando os educandos eram incentivados a escrever, no mínimo, dois versos, que deveriam incluir uma palavra selecionada ao longo da leitura.

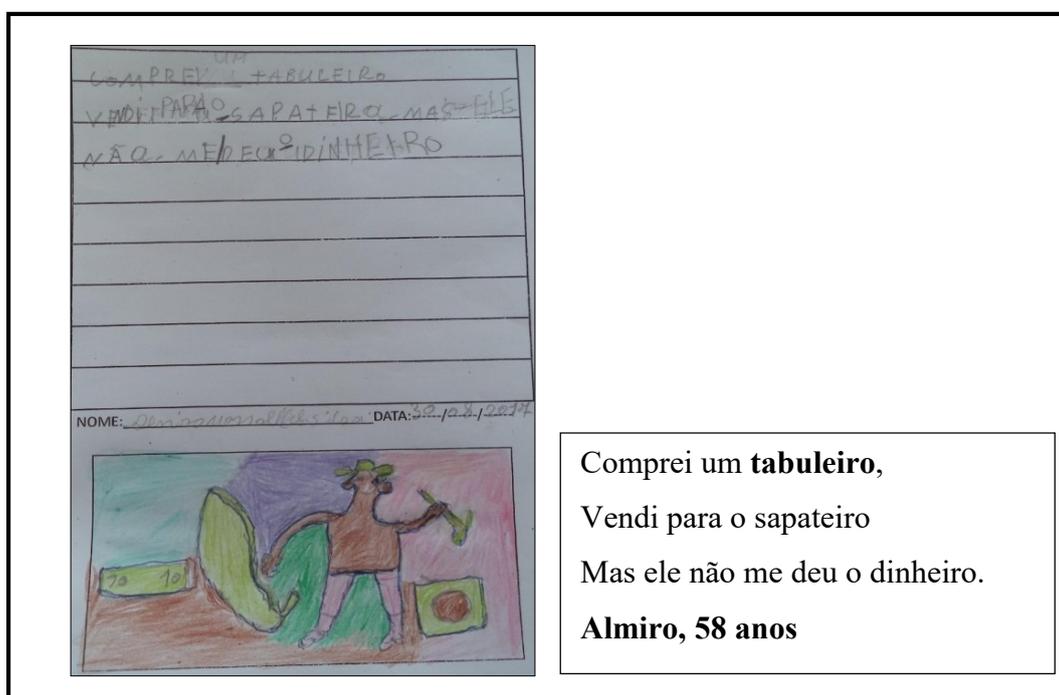


Figura 29 - Diamante Bruto – rascunho da produção de Almiro. Agosto de 2017.
Fonte: Acervo da Autora

É preciso situar o processo de desenvolvimento de Almiro, que, no início do projeto, se encontrava no estágio silábico da leitura e da escrita, no final do projeto já conseguia escrever sozinho. Durante o projeto, o educando se destacou na habilidade do desenho livre, inclusive passando a auxiliar colegas em estágio de alfabetização consolidada, ou seja, escrita alfabética e compreensão textual.

Nesse processo de autoafirmação, seu comportamento era de se esforçar até conseguir escrever. Só me procurava para a correção final, satisfeito consigo mesmo por ter conseguido escrever sozinho. Seus avanços foram visíveis, tanto nos processos da escrita como na leitura.

Por fim, refletindo distante no tempo para essa escolha de trabalho com o livro Indez, percebo o vislumbre, naquele momento, de poder trabalhar com uma literatura em que a memória de infância seria apresentada com menos conflito existencial, tão presentes nos escritos de Carolina Maria de Jesus, contidos no projeto anterior. Embora seja incontestável a proximidade dos educandos com a realidade descrita por Carolina, especialmente algumas mulheres, lembro que era relativamente comum ouvir dos estudantes, em sua maioria negros e trabalhadores, comentários do tipo: “é muito sofrimento que ela passava!”, “é só tristeza!”.

Penso que esse contraponto entre as duas obras literárias utilizadas nos projetos foi um fator de favorecimento para maior fluidez e descontração na escrita dos educandos.

Alguns exemplos desses fios das artes estão contidos nas imagens abaixo, em que, para concluir a elaboração dos escritos dos educandos que compuseram o livro do projeto, fizemos o texto de apresentação em forma de um cordel coletivo de releitura da música “Feira de Caruaru”, de Luiz Gonzaga, cujo vídeo foi atividade integrante do mesmo. Também compôs a apresentação um painel de fotos do rosto de todos que participaram do processo de construção do livro.

APRESENTAÇÃO *

O LIVRO DA TURMA VEREDAS
FAZ GOSTO A GENTE LÊ.
QUASE TODO CORDEL QUE HÁ NO MUNDO
NELE TEM PRA SE VÊ.

TEM O FILME COMPADECIDA
COM MUITA CENA DIVERTIDA.
TEM O BANDO DE LAMPIÃO,
ATERROZANDO O SERTÃO.
TEM FLORA DA CAATINGA,
DA CIDADE GRANDE CAMPINA,
COM PLANTA PRA DAR E VENDER
E TAMBÉM PODER COMER.
O INDÍGENA TEM O REMÉDIO
PARA CURAR TODO SEU TÉDIO.
TEM O MENINO BARTOLOMEU
E TUDO QUE ELE NÃO ESQUECEU.
TEM PAULO FREIRE EM SUA VISITA
EM ÁFRICA QUE NOS CONQUISTA.



TEM DE OURO PRETO A CIDADE
ONDE CONHECEMOS ANTIGUIDADE,
TRAZENDO DE LÁ FELICIDADE
E TAMBÉM AMIZADE.
TEM A MÚSICA CIDADÃO,
LEMBRANDO DE CONSTRUÇÃO,
DA IMPORTÂNCIA DO PEÃO
E DA SUA AFLIÇÃO.
TEM O CENTRAL DO BRASIL
QUE FICOU ACERTADO
E TODO MUNDO VIU.
TEM VISITA AD ARTES E OFÍCIOS
E SAIR DE LÁ FICOU DIFÍCIL.
TEM FEIRA DO GONZAGÃO,
QUE INSPIROU NOSSO REFRÃO:
O LIVRO DA TURMA VEREDAS
FAZ GOSTO A GENTE LÊ.
QUASE TODO CORDEL QUE HÁ NO MUNDO,
NELE TEM PRA SE VÊ.

* CORDEL COLETIVO CONSTRUÍDO PELA TURMA VEREDAS

Figura 30 - Cordel de Apresentação do livro. Setembro/2017.
Acervo da Autora



Figura 31 - Painel de fotos da Contracapa do Livro. Setembro/2017.
 Fonte: Acervo da Autora

Os vários fios das artes na trama do projeto, seja a literatura, o audiovisual, o desenho livre ou a poesia representaram catalisadores do ambiente descontraído da produção de escrita dos estudantes, fator esse que entendo como fundamental no favorecimento da emancipação desses sujeitos.

3.5. Ensino de Literatura e Suportes Audiovisuais: contribuições para a construção de conhecimento de educandos da EJA

Penso que as possibilidades que o encontro entre a literatura e o audiovisual propiciaram para as reflexões da nossa condição humana, durante o desenrolar do projeto, estiveram intrincadas na própria estruturação da obra trabalhada, com suas características, que ofereciam aproximação com as identidades dos educandos. Segundo dizeres de QUEIRÓS (2012, p.61):

O livro é passaporte, é bilhete de partida. Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão

individual para se enlaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos. As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler e somar-se ao mundo é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever e dividir-se.

Nessa metáfora de Queirós, percebo que existiram janelas abertas, outras semicerradas, algumas portas entreabertas, outras escancaradas, conforme o enredo que o “dia do livro” propiciava, ao entrelaçar às emoções que perpassavam o ambiente, seja para aquele estudante que chegava mais cansado, seja para a educanda com problemas domésticos não resolvidos, ou mesmo o clima que proporcionava compartilhar impressões sobre o texto, com mais ou menos intensidade. Tudo isso imprimia um tom na construção de conhecimentos no cotidiano. A constatação que faço é a de que quanto mais intenso o abraço do leitor ao texto, mais fluidez na ação proposta de reescrita posterior.

Refletindo um pouco mais sobre a parceria entre literatura e os recursos audiovisuais como potencializadores nos processos de ensino aprendizagem de educandos da EJA, busco destacar alguns aspectos referentes a este encontro no projeto “Minas, Nordeste & África: origens e diálogos” (2017). O exercício intensivo de diálogos vivenciados nos processos cotidianos aconteceu por meio da leitura coletiva de uma imagem, da realização de uma roda de conversa sobre o fragmento do livro lido ou das impressões partilhadas a partir de um pequeno vídeo, que suscitavam reflexões e subsidiavam a sistematização posterior de cada temática. Tais exercícios se entrelaçaram durante as aulas referentes ao projeto analisado, representando considerável contribuição na construção de conhecimentos por parte dos educandos. Há que se destacar, ainda, o prazer que a literatura nos oferece, aliada ao encantamento que as imagens em movimento produzem em nós. Estes são elementos que, ao estimular nossa sensibilidade, favorecem aprendizagens significativas.

O audiovisual, especialmente na composição dos conhecimentos das ciências da natureza⁷⁹ que contemplassem a cultura nordestina, esteve presente em vídeos que

⁷⁹ Vídeos de Ciências:

1 – Lista de imagens de animais do bioma da caatinga

2 – Lista de imagens de plantas da flora da caatinga

3 – Caatinga; Reportagem da TV Educativa de Alagoas sobre esse importante bioma, que é exclusivo do Brasil e rico em plantas e animais. Aqui a história de amor de uma família que lutou para constituir a primeira reserva de Caatinga de Alagoas. encurtador.com.br/bdiBV

4 – Febre amarela, dengue, zika e chikungunya: Programa Bem-Estar de 09/11/2017.

5 – Paralisia do sono: o que é e como funciona. Reportagem sobre um distúrbio que milhares de pessoas enfrentam durante o sono. encurtador.com.br/jnyPQ

apresentavam o bioma da Caatinga, tanto da fauna quanto da flora, além de um projeto de criação da primeira reserva ambiental em uma fazenda em Alagoas.

Durante as aulas, o trabalho com os vídeos, visando à construção do livro, conforme combinado, seguia um ritual básico de exibição: pedido de atenção para pontos importantes e socialização posterior das várias percepções conforme o entendimento de cada um, auxiliando a memória de forma coletiva para a próxima etapa de registro pela escrita. A estratégia de estimular a educação do olhar, ao fazer inferências de forma coletiva, representou um incentivo a falas mesmo para alguns adultos mais tímidos; assim, o receio de se expor foi sendo quebrado.

Destaco ainda o desenvolvimento da “competência para ver” (DUARTE e ALEGRIA, 2008), vivenciados em exibições de filmes de longa ou curta metragens, para além das reflexões sobre nossa condição humana, que os enredos propiciaram nas rodas de conversa. A experiência com o filme “Central do Brasil”, por exemplo, contou com uma segunda exibição de apenas planos específicos, momento de registro para o livro construído, em que os movimentos de câmera do diretor são visivelmente intencionais para um determinado efeito, como personagem amedrontado, ou encorajado, enfim aprendizagens que os adultos se apropriaram durante oficina de vídeo citada anteriormente, representou mais uma possibilidade de exercício de familiaridade com o audiovisual nesse cotidiano da escola.

Essa análise estética, cabe destacar, se fez possível e exitosa pela estratégia da ação compartilhada do olhar, em que emprestamos impressões uns aos outros, ampliando nossos olhares (FRESQUET, 2013). Outra possibilidade vivenciada foi a articulação comparativa do recurso utilizado pelos diretores nos outros dois longas exibidos (Filme 1 “O Auto da Compadecida” e Filme 2 “Narradores de Javé”), em que a memória dos personagens é apresentada em flashbacks de destaque, em forma de animação (Filme 1) ou imagens épicas, em versões particularizadas da história do lugar (Filme 2). Penso que a possibilidade de reflexão, quanto ao que nossas lembranças podem estar representando ou não os fatos ocorridos (Filme 1), e mais, um mesmo fato pode apresentar diferentes versões conforme o olhar de quem vê (Filme 2), foi mais uma oportunidade importante de construção coletiva da “capacidade de analisar histórias contadas em linguagem cinematográficas”.

Recorro novamente à Fresquet (2013, p. 113) ao citar um projeto de pesquisa que “pretendia investigar as possibilidades de aprender com o cinema, mas fundamentalmente a

6 - Espaçoave Terra - Semana 01. Mostra as relações entre a Terra, o Sol e os planetas do Sistema Solar. encurtador.com.br/wFSZ3 / Semana - 02. Mostra a rotação da Terra: o que é dia? O que é noite? encurtador.com.br/jSWX1

possibilidade de desaprender preconceitos, desvalores, a partir de alguns flashes dirigidos à nossa dimensão menos consciente, que a tela reflete de modo único para cada espectador”.

Penso que é nesse fio condutor que o cinema e a literatura se entrecruzam enquanto catalizadores dos processos de autoconhecimento dos sujeitos, possibilitando reflexões sobre nossa condição humana, nossos papéis sociais e o quanto estamos conscientes ou não dos mesmos. Para os educandos da turma, o exercício cotidiano da reflexão, fator importante na construção do conhecimento e do sujeito crítico (FREIRE, 1999), foi possível, em função da parceria de filmes nacionais e de literatura de cunhos identitários provocar aceitação expressiva nas propostas de trabalho. Além disso, tanto o ato de escrever e produzir textos, quanto filmar e produzir vídeos, são processos que penso configurar uma apropriação do fazer para além de um processo passivo de apenas ler e assistir, remetendo a um outro patamar cognitivo dos sujeitos.

Ressalto, ainda, outro dado positivo durante os projetos foi a exibição de curtas metragens nos trabalhos cotidianos, pela diversidade que temos à disposição no portal “Porta Curtas”, central do curta metragem brasileiro gratuito na web, com um acervo imenso de produções abordando diferentes temas. A particularidade do curto tempo possibilita, por exemplo, um planejamento de exibição/discussão/análise estética concentrados, até mesmo a reexibição do filme no mesmo dia, como aconteceu com “Menina Espantalho”, citado anteriormente.

Entre esses vários momentos em que o audiovisual se mostrou parceiro na construção de conhecimentos dos educandos – desde a abertura, quando o próprio Bartolomeu se apresentou à turma por meio de um vídeo, passando pelos filmes de longa-metragem retratando o contexto nordestino, o vídeo-animação de cordel contando a história de Lampião, ou mesmo toda e qualquer imagem que se apresentava no contexto dos estudos cotidianos –, destaco a vivência com o livro de imagens “O Voo da Asa Branca”, pela relevância contida nos processos de aprendizagem. Esse livro traz imagens em um enredo referente à música Asa Branca.

A importância de analisar a vivência com o audiovisual, que essas imagens do vídeo abaixo proporcionaram, me fez voltar no tempo, pois remete à demanda que levei para o LASEB em 2014, ao perceber a dificuldade dos educandos na leitura de imagens consideradas comuns, contidas nas avaliações externas que a PBH começou a implementar na EJA naquele ano.



Figura 32 – Vídeo Editado com a Junção: imagem, música e legenda.
Fonte: Acervo da Autora

Embora o livro fosse composto apenas por imagens, esse fator não representou nenhuma dificuldade para os estudantes identificarem, apenas pelas imagens, o contexto da ilustração. A exploração do livro passou por três estágios. O primeiro consistiu na leitura coletiva das imagens no Datashow, enriquecida com a contribuição das vivências dos educandos nordestinos, a respeito do cenário da Caatinga (bioma anteriormente estudado durante o processo). Em um segundo momento, estimei quem soubesse a música Asa Branca que cantássemos juntos. E, por último, passei o vídeo editado com a junção livro/música.

No momento inicial, nem mesmo a capa do livro foi mostrada para não favorecer a interpretação imediata do enredo. E o interessante dessa experiência foi perceber a importância do contexto para a interpretação de uma imagem e, mais do que o contexto, a familiaridade que os estudantes demonstraram ter com ele, devido à popularidade da canção, foi notória. Enfim, a experiência me fez reconhecer que não basta eu, professora, considerar algo simples, óbvio. Com essa banalização, eu posso dificultar ainda mais o entendimento do sujeito na lida com os processos de aprendizagem. A partir daí, também constatei, mais uma vez, a importância do diálogo enquanto potencializador da ação educativa.

Nesse encontro/entrecruzamento entre Indez e a literatura de cordel, os multiletramentos foram acontecendo ao longo do projeto e foram sendo potencializados pelo acionamento da memória e da dimensão lúdica no processo de construção da escrita. Multiletramentos esses, dialogando com ROJO (2009, p. 111), que considera: “também podem ser entendidos na perspectiva multicultural, ou seja, diferentes culturas, nas diferentes esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados”.

Vivenciar a cultura mineira e cultura nordestina se entrelaçando no cotidiano da sala de aula significou um arsenal de situações de trocas significativas de aprendizagens, e dentro de cada uma, vivências particularizadas por pertencimentos específicos, quais sejam, o indígena, o negro e o sertanejo nativos do Nordeste e de Minas Gerais. A dimensão dessas aprendizagens vai para além do tempo de duração do projeto.

De modo geral, o processo de emancipação dos educandos começou a se constituir a partir do exercício da liberdade e da imaginação proporcionado pelo encontro entre audiovisual e literatura. O trabalho com *Indez* e *Cordel* foi um ponto de inflexão importante no processo educativo da turma ao longo de todos estes anos em que trabalhamos juntos, pois, dentre outras questões, foi naquela ocasião que os estudantes começaram a se apropriar com mais leveza da literatura e escrever com mais fluidez.

3.6. Repercussões do Projeto nos Anos Seguintes

Um dos reflexos de *Indez* nos projetos realizados em 2018 e 2019 com a turma da EJA é que continuo destacando as metáforas sempre que surgem nas leituras, pois percebo que a compreensão das mesmas, restrita a alguns estudantes no início da abordagem, tem sido cada vez mais ampliada. A intenção é que este exercício possa contribuir, inclusive, na compreensão para além de textos escolares, como, por exemplo, dos textos bíblicos, tão presentes no cotidiano dos estudantes e tão impregnados de linguagem simbólica. Busco exercitar o significado das palavras com eles, não só pelo sentido literal do dicionário, mas principalmente no contexto, argumentando que, na maioria das vezes, conseguimos “adivinhar” o que determinada palavra pode significar pelo local em que ela se encontra no texto.

Depois desse projeto com *Bartolomeu*, trabalhar, na sequência, com *Drummond*, *Conceição Evaristo* e *Cora Coralina* representou a continuidade de uma fluidez nesse processo de reflexão sobre a escrita poética, também presente nos poemas desses escritores, o que contribuiu para ampliar a compreensão dessa figura de linguagem pelos sujeitos.

Um exemplo foi após a leitura do poema de *Drummond* intitulado “No Meio do caminho”. Sem tecer nenhum comentário prévio, indaguei o que eles entendiam ser “pedra no caminho”. Iraci iniciou os comentários: “o sinônimo da pedra é porque seria uma barreira no caminho, ele já estava cansado, né? A retina do olho dele já estava cansada de tanto caminhar”. E *Maria da Penha* complementou: “a luta da vida dele, tudo era o significado da pedra, porque cada vez que ele tinha dificuldade, ele falava que tinha uma pedra, meu modo de pensar é isso”.

Penso serem estas falas demonstrações de certa familiaridade que os adultos já demonstram com essa estrutura linguística.

Além dos aspectos acima citados, uma das apreensões importantes reforçadas durante o projeto Indez foi a potência em se trabalhar com textos identitários para referências de reescrita. Nesse período posterior, continuei revisitando o tema étnico-racial, articulado a discussões sobre gênero e trabalho. Todos são fios entrelaçados em uma mesma trama de existência em EJA.

A vivência com os poemas de Conceição Evaristo possibilitou abordagens múltiplas, seja da questão racial, mas também de gênero, para além do jogo de metáforas, em que busquei um aprofundamento maior com reflexões associadas a estudos durante o percurso das disciplinas do PROMESTRE, que considero importantes destacar. A docência, com um público majoritariamente feminino, de origem afrodescendente, e também inseridas no mundo do trabalho como domésticas, situação da maioria das mulheres da turma pesquisada, demarca peculiaridades para a aprendizagem dos processos de leitura e escrita. Este foi um aspecto que passou a me chamar a atenção e causar inquietações, tais como: “será que a insegurança constatada mais fortemente entre as mulheres negras do grupo pode apresentar alguma relação à origem étnico-racial”? Um conceito orientador que me instigou a pensar sobre o assunto foi o de colonialidade. De acordo com OLIVEIRA (2010, p. 22),

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação (...), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

Quando penso em refletir sobre essa violência simbólica imposta aos africanos e indígenas desde o período colonial e que reverberou para além desse período, me vejo a buscar elementos que me ajudem a compreender melhor os aspectos emocionais que estão imbricados na aprendizagem dos processos de leitura e escrita destes estudantes, especialmente as mulheres.

A demanda do retorno à escola por parte destas mulheres estudantes, muitas vezes, tem origem em sua inserção profissional, em que a patroa reclama da dificuldade da empregada de anotar um simples recado, quando não vem acompanhada de uma pressão psicológica de que poderá ser dispensada devido a esse impasse, conforme relato da educanda Rosa. Ela trabalha como doméstica mensalista, mas atendendo em dias alternados às residências de duas irmãs. A educanda representa um papel na constituição familiar, que compreendo como reflexo da

própria educação social de gênero na nossa sociedade patriarcal, em que é a mantenedora da casa, mas, ao mesmo tempo, de submissão ao companheiro, conforme os relatos que ela traz do seu cotidiano. Esse quadro me fez associar ao contexto colonial, acordado por pesquisas recentes.

O pesquisador PAIVA (1995, p.15) tem se dedicado a reconstruir o papel das mulheres nesse período, especificamente das escravizadas de ganho, demonstrando com dados que “o poder econômico dessas mulheres foi tal que se pode dizer que boa parte da emancipação da população negra daquele período, em Minas, se deve a elas”.

Avançando para o sec. XX, encontramos registros que atestam a continuidade histórica dessa importância feminina para a subsistência das famílias. Segundo GONÇALVES e SILVA (2000, p. 140):

Para alguns intérpretes de situações dos negros no final dos anos 20, o lugar destinado à mulher negra amenizava um grave problema social, à época, o desemprego no meio negro. (...). Um outro líder do movimento negro paulista, Francisco Lucrécio, descreve a situação das mulheres negras, no período em consideração: maior parte das mulheres era que arcava com as despesas da família, porque eram importantes na época as empregadas domésticas, principalmente as negras, pois elas sabiam lidar com a cozinha, com a limpeza e elas encontravam emprego mais facilmente que os homens.

E assim como Rosa, tenho outros casos semelhantes de educandas protagonizando financeiramente suas famílias e, em contrapartida, são tratadas no ambiente familiar de forma negativa, como alguém que não precisa mais estudar, pois não vai aprender. Considero que essas interferências familiares contribuem para que apresentem mais dificuldade em efetivar avanços na aprendizagem. Elas são as educandas que demandam maiores cuidados e que provocam em mim o sentimento de angústia, uma vontade de que superem os obstáculos e que avancem com segurança.

Revisitando a vivência com o poema “Para a Menina”, de Conceição Evaristo, comecei colocando o título no quadro e buscando deles hipóteses do assunto que poderia conter. Ao confirmar que seria um poema de mãe para filha, as opiniões começaram a surgir. O calor da conversa veio da polaridade educação de filho versus filha, gerando defesa ferrenha das mulheres quanto a um comentário masculino de que “mulher dá mais trabalho”. A discussão apresentava implicitamente “vozes” de lugares distintos de fala. Segundo OLIVEIRA (2019, p. 7):

As “vozes” estão constantemente em transformação a cada nova situação de fala. O significado só existe quando duas ou mais vozes entram em contato,

quando a voz do ouvinte responde à voz do falante. A personalidade que fala envolve alguém que toma uma certa perspectiva ou pertence a categorias culturais e sociais particulares. Uma enunciação (falada, ou escrita) se expressa sempre de um ponto de vista (uma voz).

Pode-se perceber nitidamente, nas falas das educandas, como as inserções sociais diferenciadas dessas mulheres se manifestaram. Essa visão mais emancipada da mulher veio especificamente de educandas que, nas situações que trazem dos outros espaços de convivência (família e igreja, especialmente) para o cotidiano, já descrevem um posicionamento mais firme, de forma mais autônoma e crítica. Complementando, OLIVEIRA (Ibid., p. 5) destaca que:

O contato entre discursos divergentes gera a interdiscursividade, entendida como presença ou traços de um discurso em outro e pode levar a desestabilização de discursos hegemônicos ou estáveis. Ao interagirem, os sujeitos encontram-se em uma zona de negociação e conflitos em que novos conhecimentos são produzidos e identidades afirmadas.

Mesmo não tendo a garantia de que a discussão gerou convencimentos tanto de um ponto de vista quanto de outro, a oportunidade de vivenciar essa abordagem representa possibilidades de reflexão para além desse momento explícito de sala de aula. Pode representar, sim, uma atenção maior para os que não atinavam ao sentido simbólico contido no discurso, quando o assunto surgir em outras conversações.

Refletir sobre o conceito de vozes, dessa perspectiva de Bakhtin na literatura de Conceição Evaristo, torna-se mais carregada de sentidos e de possibilidades, uma vez que a autora traz toda sua representatividade histórica desse estar no mundo enquanto mulher, negra, vinda de família pobre, passando por percalços tão naturalizados aos olhos da sociedade institucionalmente racista em que vivemos.

Em sua pesquisa sobre a autora, MACHADO (2014, p. 81) traz o seguinte depoimento de Conceição Evaristo, que trata seu trabalho de escritora como uma tecelagem dos vestígios da memória:

O que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez. E como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento. Inventei, confundi Ponciá Vicêncio nos becos de minha memória. E dos becos de minha memória imaginei, criei (...) Creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. (...). Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras. Sons, murmúrios,

vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes.

Diante dessa consciência, do que seja o ato de escrever em Conceição Evaristo, é que, ao trabalhar com seus poemas, verso a verso vão apresentando camadas, como é o caso de “Para a Menina”, que propiciou essa roda de conversa diversificada:

Para a Menina⁸⁰

Desmancho as tranças da menina
E os meus dedos tremem
Medos nos caminhos
Repartidos de seus cabelos.
Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.
Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
Insiste e se confunde
Com o sangue que escorre
Do corpo-solo de um povo.
Sonho os dias da menina
E a vida surge grata
Descruzando as tranças
E a veste surge farta
Justa e definida
E o sangue se estanca
Passeando tranquilo
Na veia de novos caminhos,
Esperança.

Além desse debate inicial, a conversa posterior, voltada à interpretação depois das leituras, a minha e a nossa coletiva, possibilitou dialogar com os educandos sobre as metáforas de referência histórica de ancestralidade do sofrimento do povo negro e, ao mesmo tempo, de esperança de novos tempos, o que favorece, com certeza, uma dimensão bem mais abrangente ao ensino da literatura na EJA.

A riqueza do diálogo em sala de aula se mostra efetiva enquanto contribuição no pensar desse grupo de mulheres, algumas às vezes mais silenciadas no seu direito de refletir sobre suas vidas que os homens, embora reconheça que verdades não se mostram definidas, estamos em

⁸⁰ Conceição Evaristo-Poemas da Recordação e Outros Movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

constante processo de construção. No desenrolar do processo de interpretação do poema, pontuações se complementavam e enriqueciam a compreensão do grupo. Posteriormente, a escrita de cada um foi ganhando seu lugar, conforme exemplos das produções de Lourdes e Iraci, apresentadas a seguir:

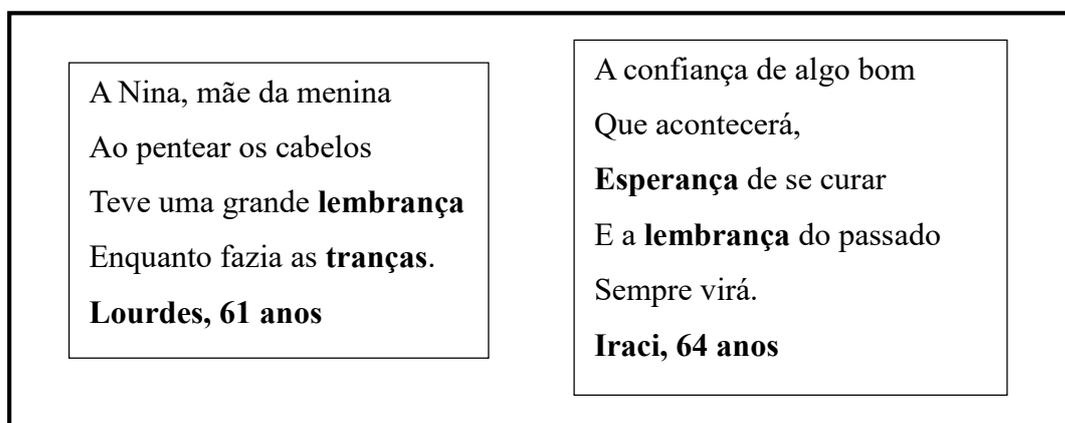


Figura 33 – Produções textuais das educandas Lourdes e Iraci. Outubro/2018
Fonte: Acervo da Autora

A estratégia de trazer fatos do cotidiano para abordar o racismo tem sido a justificção que apresento à turma de que ele é institucionalizado, estando presente em nossas vidas negras de maneira incisiva. Recentemente, ao fazê-lo, um educando branco disse que não é racista, como a me dizer da inutilidade dessa discussão.

Argumentei que a frequência com que as situações envolvendo o racismo ocorrem faz com que precisemos estar atentos ao sofrimento que provoca não só nas crianças, infelizmente na maioria das vezes em ambientes escolares, o que exige de nós um olhar muito atento. E se nos traz sofrimento abordá-lo, o silenciamento ajuda a dar continuidade ao processo, causando sofrimento ainda maior. A partir daí, questionei no grupo quantas vezes nós, adultos, já passamos por situações discriminatórias, tentando refletir com eles sobre a lógica da ideologia racista, que inferioriza a pessoa pela tonalidade da pele.

Busco referência aos dizeres de GOMES (2003, p. 76), que afirma:

O que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças. E é com esse olhar que penso a relação entre cultura negra e educação. Parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar

indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas.

Importante buscar refletir, com os adultos, as amarras que o racismo nos impõe, muitas vezes pela falta, justamente, de oportunidades desse pensar junto, quanto às questões rotineiras. Por isso, penso ser mais eficaz como ação educativa a abordagem nas situações do contexto social, do que a promoção da Semana da Consciência Negra em novembro, por exemplo, contrapondo a todas as outras semanas de silenciamento do tema na escola, enquanto o racismo campeia cotidianamente.

Recentemente, o mote para a abordagem do racismo foram os ataques de extremistas estadunidenses, que a polícia, nas investigações, identificou como sendo simpatizantes da ideologia da supremacia branca. Articulei o assunto ao processo de injúria racial, perpetrada por uma auxiliar de enfermagem, ex-aluna de EJA e ex-doméstica, contra um médico em um hospital em Diadema/SP, juntamente com a exibição de um pequeno vídeo⁸¹ problematizando o envolvimento criança/escola.

As rodas de conversa durante as abordagens, que perpassaram por quatro aulas desenvolvendo diferentes áreas do conhecimento, muito além do poema de Carolina Maria de Jesus, que serviu de referência para a escrita posterior do tema, possibilitaram relatos significativos de situações de discriminação vivenciadas.

A questão da violência, associada ao porte de armas, foi a abertura do debate, possibilitado pela situação inusitada de uma educanda que chegou nervosa comentando ter discutido com o genro por um motivo qualquer no dia. Ao sondar se estavam acompanhando o noticiário sobre os atentados, pedi a opinião deles sobre a situação de conflito relatada pela colega e que avaliassem a mesma situação em que ela tivesse uma arma à mão em casa. A provocação visava avaliar o termômetro desse tema, uma vez que, no ano anterior, na efervescência do período eleitoral, um dos adultos externou sua vontade de possuir uma arma para se proteger e proteger sua família. As argumentações foram unânimes em considerar o perigo que a arma representa, ao transformar qualquer um em potencial justiceiro, o ímpeto sobrepondo a qualquer racionalidade.

No caminhar dos estudos sobre o preconceito, as situações vividas contracenaram no tempo. Penha trouxe uma vivência de “bullying”⁸² de trinta anos atrás de seu filho mais velho,

⁸¹ Vídeo-curta “Ninguém nasce racista. Continue criança.” encurtador.com.br/ryMR8

⁸²**Bullying** é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos, contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas. O termo surgiu a partir do inglês bully, palavra que significa tirano, brigão ou valentão, na tradução para o português. Fonte: google.com

que apresentava deficiência auditiva e de como ela tentava amenizar o sofrimento dele ao estar dialogando na escola com cada professora diferente que recebia o menino, informando suas limitações. Nos relatou uma longa história em que ele sofria perseguição diariamente, até o dia em que resolveu revidar, com um desfecho de suspensão do menino.

Complementando, Maria Vieira contribuiu com uma situação recente, vivenciada no domingo anterior ao momento da escrita dos versos, em que reconheceu uma situação discriminatória no ônibus, ao assentar no mesmo banco em que uma moça branca estava acomodada ao canto e que, após sua chegada, logo mudou de lugar. Ela disse que, “por desaforo, devia ter ido lá perguntar porque ela mudou de lugar”. Argumentei com ela que não valeria a pena esse embate, pois o problema do preconceito está no sujeito que pratica a ação preconceituosa e não em nós, e é isto que precisamos trabalhar com as crianças, fortalecer sua autoestima, para que não internalizem como sendo problema delas, e que, por isso, não precisam alisar os cabelos, a fim de parecerem menos pretas para serem aceitas e/ou outras tentativas de branqueamento. A seguir, o poema de Carolina Maria de Jesus que subsidiou a reescrita sobre o tema trabalhado:

Muitas fugiam ao me ver...⁸³

Muitas fugiam ao me ver
Pensando que eu não percebia.
Outras pediam pra ler
Os versos que eu escrevia.
Era papel que eu catava
Para custear o meu viver,
E no lixo eu encontrava livros para ler.
Quantas coisas eu quis fazer,
Fui tolhida pelo preconceito.
Se eu extinguir, quero renascer
Num país que predomina o preto
Adeus! adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz.

E se conversar sobre racismo gera sofrimento, mesmo para quem consegue verbalizar de forma menos contida a respeito, como foi o caso da educanda Maria da Penha, no momento

⁸³ Carolina Maria de Jesus, em *Antologia Pessoal*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

da escrita ela preferiu se calar e me perguntou se “eu posso escrever a música da Carolina? ”. A leitura que fiz dessa atitude dela foi que escrever sobre o tema representava desconforto.

Carolina foi ao samba,
Foi dançar o tre-lê-lê.
Carolina... um... um... um...
Maria da Penha, 66 anos

Figura 34 – Produção textual da educanda Maria da Penha. Agosto/2019.
Fonte: Acervo da Autora

Quando reflito sobre as sensações despertadas pelas experiências, vejo a necessidade de se considerar, não só as que nos propiciam satisfação, mas também as que nos causam incômodos. Percebo, nos semblantes e nas falas dos adultos, as impressões e reações diferenciadas provocadas conforme o tema escolhido para ser trabalhado, o que foi possível perceber de maneira bastante evidente ao contrastar os trabalhos realizados nos diferentes projetos. O exemplo mais consistente para esta reflexão, sem dúvida, é o tema relações étnico-raciais. Nas duas produções abaixo, percebemos as educandas reconhecendo nitidamente a discriminação racial que perpassa nossas relações sociais.

Domingo peguei um ônibus, Sentei do lado da moça. Ela levantou. Pensei que ia descer, Ela só mudou de lugar Isso é preconceito. Maria Vieira, 61 anos	O racismo é esquisito, Pois quando se morre Todo mundo vai Para o mesmo lugar E nada vai levar. Maria Alves, 73 anos
---	--

Figura 35 – Produções textuais de Maria Vieira e Maria Alves. Agosto/2019.
Fonte: Acervo da Autora

Minha convicção e compromisso com sua abordagem permanente no cotidiano da sala de aula me faz justificá-lo a toda abordagem, pois quase sempre surgem falas tímidas como:

“eu não sou racista”, vinda de algum educando branco, na contramão de falas ainda contidas de estudantes pretos que começam a externar situações de cunho racista vivenciadas, e uma parte da sala permanece silenciosa, em que identifico claramente a dificuldade de conversar sobre o assunto.

Segundo SANTOS (2016, p. 80) “a desconstrução gradativa do sistema opressivo e racista baseado no ato de humilhar o outro só se realiza quando as pessoas negras passam a falar dos seus próprios sentimentos, afetos, emoções e assumem atitudes reativas que beneficiam seus coletivos”. Em defesa dessa estratégia que possibilite avanços, venho inserindo o tema em situações sociais do momento ou mesmo em situações vividas na sala de aula, como forma de demarcar também o enraizamento do racismo em nossa sociedade. E nessa dinâmica, os depoimentos têm aparecido em maior número, e as discussões vão se tornando mais fluidas, afinal, a reconstrução da nossa identidade não se faz rapidamente.

O trabalho com o Projeto Indez, quando a constatação de que temas de identificação identitária representam possibilidades significativas para o desenvolvimento das aprendizagens, fez com que eu passasse a contemplar essas temáticas, até mesmo revisitando-as com outras abordagens, a exemplo do tema mundo do trabalho, que marcou presença com desdobramentos significativos. Destaco duas vivências interessantes.

Em uma primeira, anunciei apenas o título do poema de Ubirajara Oliveira, que segue abaixo, como a prepará-los quanto ao assunto que abordaríamos:

Poema de Trabalhador ⁸⁴

Acorda José. O dia nem amanheceu e a labuta já te espera.
Alguém já te disse: “trabalhar é preciso”.
Então levanta, corre, olha a hora da condução!
José olha a hora. Veja como tem gente desempregada,
O quê? A condução tá cheia? Mas não podes esperar o outro...
Vai pendurado! Lembre que o chefe te espera.
É melhor encarar a multidão comprimida num cubículo,
É José, o balanço da condução é como o dançar da vida.
Um passo pra lá, um pra cá ao som da música da sobrevivência
De quem está exposto ao acaso "será que volto", não sei.
O chocalhar das marmitas, não impede o sono
Olha aí José. O nome disso é gente.
Gente que sonha, que chora, que luta.
Gente que não aparece na televisão,
Mas que assim como você, constrói a duras penas
Um Brasil de discursos, promessas e imagens.
Gente que convive com exclusão de ser gente.

⁸⁴ Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/1564430>, Acesso em: 20 jan. 2020

Pelo menos hoje, 1º de maio, você tem um nome: trabalhador.
Amanhã? Não. Amanhã é dia dois,
Cuidado para não perder a hora.
O capataz, digo, o chefe, vai estar esperando
Pra mostrar onde é o seu “verdadeiro lugar”.

Iniciamos uma conversa sobre as condições de trabalho e as mudanças que aconteceram a partir da reforma trabalhista durante o governo de Michel Temer (12/05/2016 a 31/12/2018). Fui buscando deles as impressões que têm da situação atual do trabalhador. Uma das domésticas relatou suas condições de trabalho há vinte anos atrás, em que estava grávida e a patroa impunha privações, inclusive de tomar o café da manhã. Ela relatou o controle na alimentação, sem nenhum direito instituído, o que a levou a pedir a baixa na carteira no momento do nascimento da filha. A partir desse preâmbulo, fomos conhecer o poema e dialogar com o autor.

A situação inusitada de dormir no ônibus foi uma experiência compartilhada pela maioria, justificada pelo horário madrugador que acordam. As condições de violência a que estão sujeitos no dia a dia também ganhou destaque. Refletir sobre questões que nos constituem, como o trabalho, sensibiliza e facilita a adesão. A escrita fluiu mais facilmente sem necessidade de maior intervenção, pois todo adulto traz a vivência do trabalho.

Reconheço a importância desses momentos, principalmente nos dias atuais, em que vivemos as incertezas do que virá em termos de mais ataques aos direitos duramente conquistados historicamente. Pensar junto nos ajuda a tomar consciência de limitações que o indivíduo enfrenta ao tentar reivindicar seus direitos de forma solitária. Ainda assim, é interessante perceber que, durante as conversas em sala de aula, são as mesmas pessoas a se manifestarem, traços de personalidades mais desenvoltas, enquanto outras demonstram estar mais à vontade para expor as ideias na escrita, ainda que em poucas palavras, conforme o estágio da escrita em que se encontram.

Nesse momento em que o vislumbre de mais perdas de direitos conquistados é fato, o tema trabalho adquire uma importância ainda maior enquanto pauta nas turmas de EJA. A necessidade de refletir a respeito, como forma de apontar possibilidades de superação das dificuldades, principalmente em formas coletivas e solidárias de ação. E a pertinência do tema é explicitada por sua abordagem mais ampliada na escrita dos sujeitos. Os temas de identificação também representam mais desprendimento e empenho dos adultos no ato de escrever.

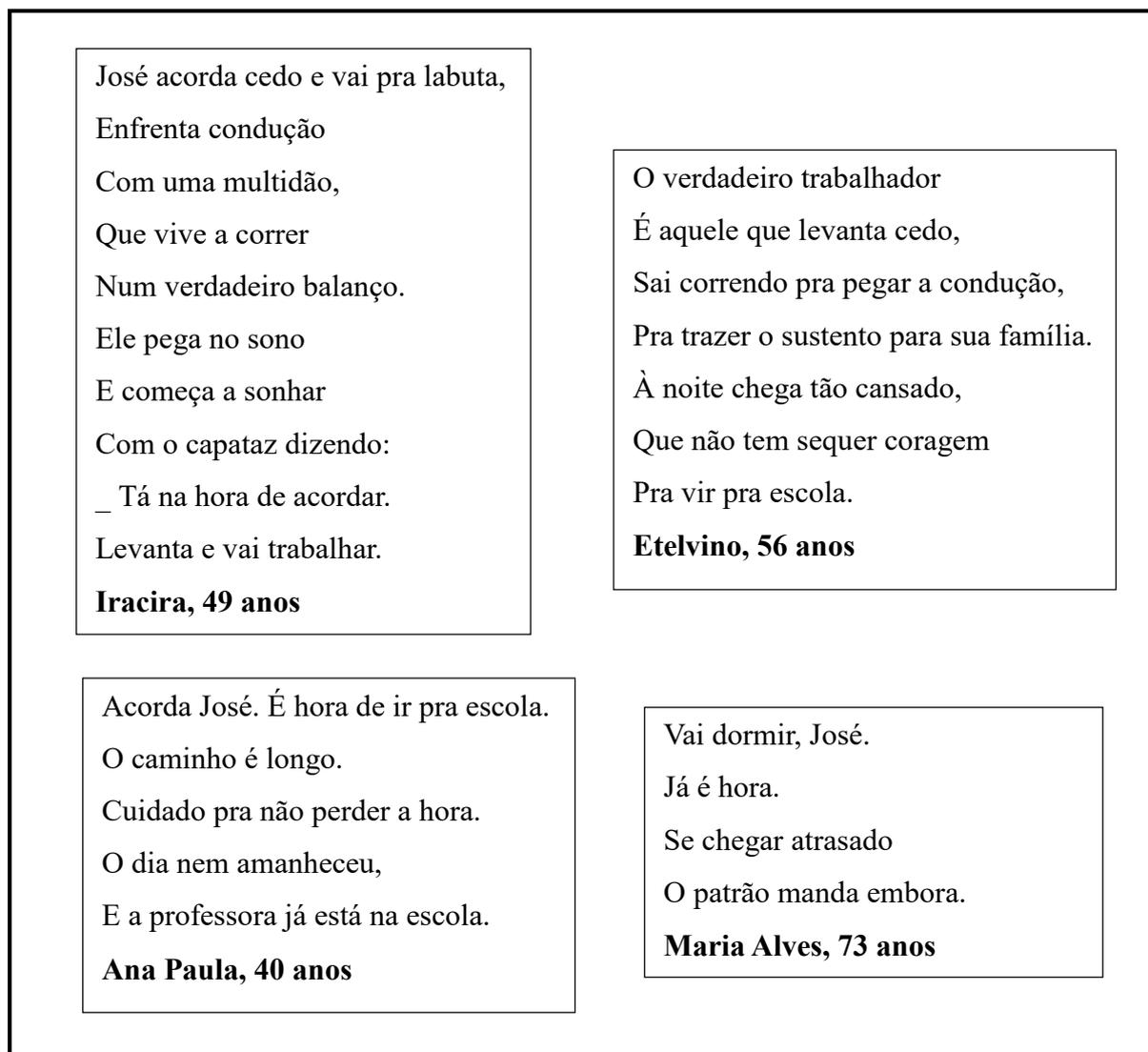


Figura 36 – Produções textuais de Iracira, Etelvino, Ana Paula e Maria Alves. Maio/2019.
Fonte: Acervo da Autora.

Nessa segunda vivência abordando o tema trabalho, em que buscava contemplar as profissões dos sujeitos trabalhadores do grupo, penso ter havido também uma aproximação mais consistente com os ares do projeto Indez, e ter conseguido o “ovo indez” novamente, visando possibilitar aos educandos a fluidez e leveza no ato de escrever vivenciadas durante o projeto do livro homônimo. A tentativa na continuidade dos projetos focados na escrita identitária me levou a propor poemas cujas temáticas pudessem contemplar também traços identitários específicos da turma.

Na variedade de temas explorados, o retorno ao cenário de satisfação do Projeto Indez se manifestou mais intensamente, ao trazer um poema em homenagem à parteira, buscando contemplar a identidade de Maria da Penha, que é doula no Hospital Maternidade Sofia

Feldman. O poema que serviu de pano de fundo foi degustado com satisfação por todos, conforme apresentações na sequência.

A Parteira - Pedro Nogueira⁸⁵

Com tanta modernidade
Elas sobrevivem ainda
Experiência e sobriedade
Sempre dando a boa vinda.
É uma belíssima missão
Aprendida na faculdade da vida
Espalhando a bela lição
Que não pode ser esquecida.
No mais longínquo rincão
Onde é escasso o recurso
Lá está ela com toda dedicação
Ajudando a vida seguir seu curso.
Eu acho que é providência
Presente de Deus com certeza
Na sua bondade e eloquência
Deu ela, pra vida uma defesa.
Pra ela é coisa corriqueira
Ver alguém vir ao mundo
A minha homenagem a parteira
A ela o meu carinho profundo.

<p>Modernidade</p> <p>Tem médica na cidade</p> <p>E no sertão</p> <p>Tem parteira</p> <p>Cumprindo sua missão.</p> <p>Marivaldo, 46 anos</p>	<p>E a gestante chega no hospital Sofia</p> <p>Entra no quarto, eu me apresento</p> <p>Sou Maria da Penha, ofereço ajuda pra ela.</p> <p>Sou sua doula, faço massagens,</p> <p>Ensino a respirar e fazer exercícios.</p> <p>Maria da Penha, 67 anos</p>
---	--

Figura 37 – Produções textuais de Marivaldo e Maria da Penha. Outubro/2019.
Fonte: Acervo da Autora.

A particularidade do trabalho com Indez mostrou-se, ainda, pela abordagem dos saberes tradicionais, de pertencimento, representados na figura da parteira. E o mais interessante foi

⁸⁵ <https://www.recantodasletras.com.br/homenagens/3554899>, Acesso em 21 fev. 2020.

identificar a proximidade familiar com essa profissional, conforme as produções apresentadas adiante:

<p>Minha avó era parteira. Ajudava todas as mulheres Da redondeza a ganhar seus filhos Na roça, em Cachoeira Danta. Maria Vieira, 62 anos</p>	<p>Minha tia é parteira. Um milagre divino. Tenho um carinho profundo Por essas belíssimas parteiras. Aparecido, 71 anos</p>
<p>A minha tia Emanuela Era uma parteira muito boa Fez o parto dos meus três filhos. Fazia todos os partos Na roça em que vivíamos. Era uma dedicação profunda E um dom de Deus. A minha homenagem a ela, O meu carinho. Ana Paula, 40 anos</p>	<p>Minha mãe era uma parteira maravilhosa! Fazia muita caridade. Andava três horas a pé, Ou às vezes a cavalo Para fazer parto. Minha mãe me teve sozinha em casa. Iraci, 64 anos</p>

Figura 38 – Produções textuais de Maria Vieira, Aparecido, Ana Paula e Iraci. Outubro/2019.
Fonte: Acervo da Autora.

A reescrita fluiu solta, sem que ninguém reclamasse cansaço ou mesmo falta de assunto para escrever, e, mais ainda, fui surpreendida com a apropriação das palavras geradoras do poema – destacadas em negrito -, que geralmente se apresentavam repetidas em variadas produções, ou restritas a uma menção apenas, mas nesse momento penso que a diversificação representou uma liberdade sentida para o uso, conforme os exemplos abaixo. A real dimensão dessa vivência para os educandos, eu só percebi quando fui reler o conjunto todo das produções para a digitalização.

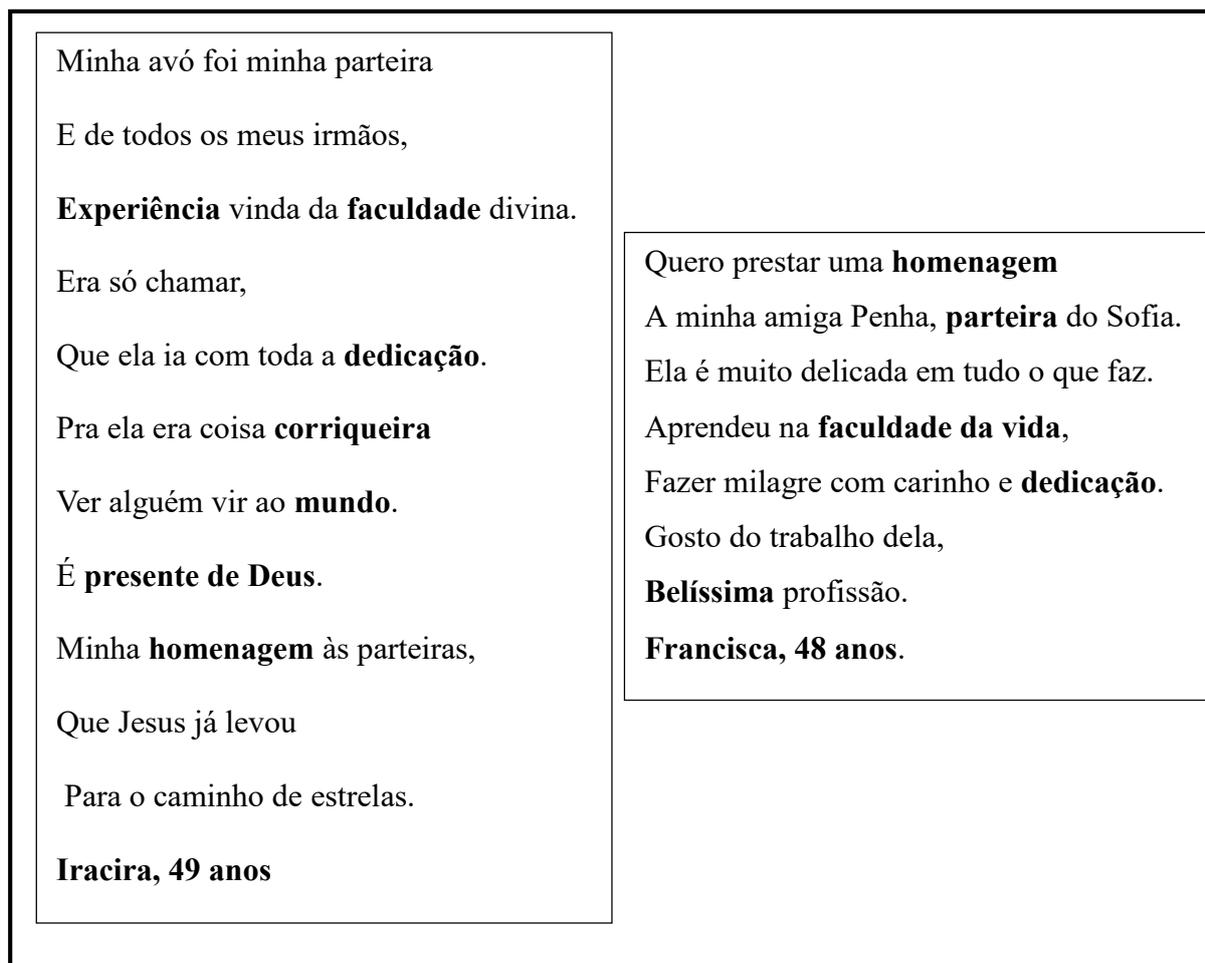


Figura 39 – Produções textuais das educandas Iracira e Francisca. Outubro/2019.
Fonte: Acervo da Autora.

Com exceção das idosas que precisam da professora escriba, os outros concentraram-se individualmente em suas lembranças para escrever, desenhar e me procuraram apenas para que fizesse a leitura e correções de escrita. Enfim, o ato de escrever pode ser de um reconhecimento desse estar no mundo a partir de emoções de prazer, sofrimento ou inquietações que nos reconstroem intimamente.

A questão de gênero, por sua vez, permeou outras modalidades de vivências paralelas que penso ter contribuído nessa costura também. De forma impactante, isto foi ainda mais contundente quando trouxe a reportagem com dados da violência contra a mulher nos últimos anos. Em contraponto, a vivência de educação do olhar ao fazerem a releitura do quadro “Maternidade”, de Tarsila do Amaral, associado ao poema “Para Sempre” de Drummond, conhecido de outras vivências, por ser momento de deleite, do sentir, portanto uma diferente

abordagem de sentimentos, e que nos compõe também. Penso que vivências com diferentes olhares contribuem na ampliação das formas de ver o mundo. Um destaque na qualidade da percepção do educando José Maurílio, dessa vivência analisada, encontra-se na imagem a seguir:

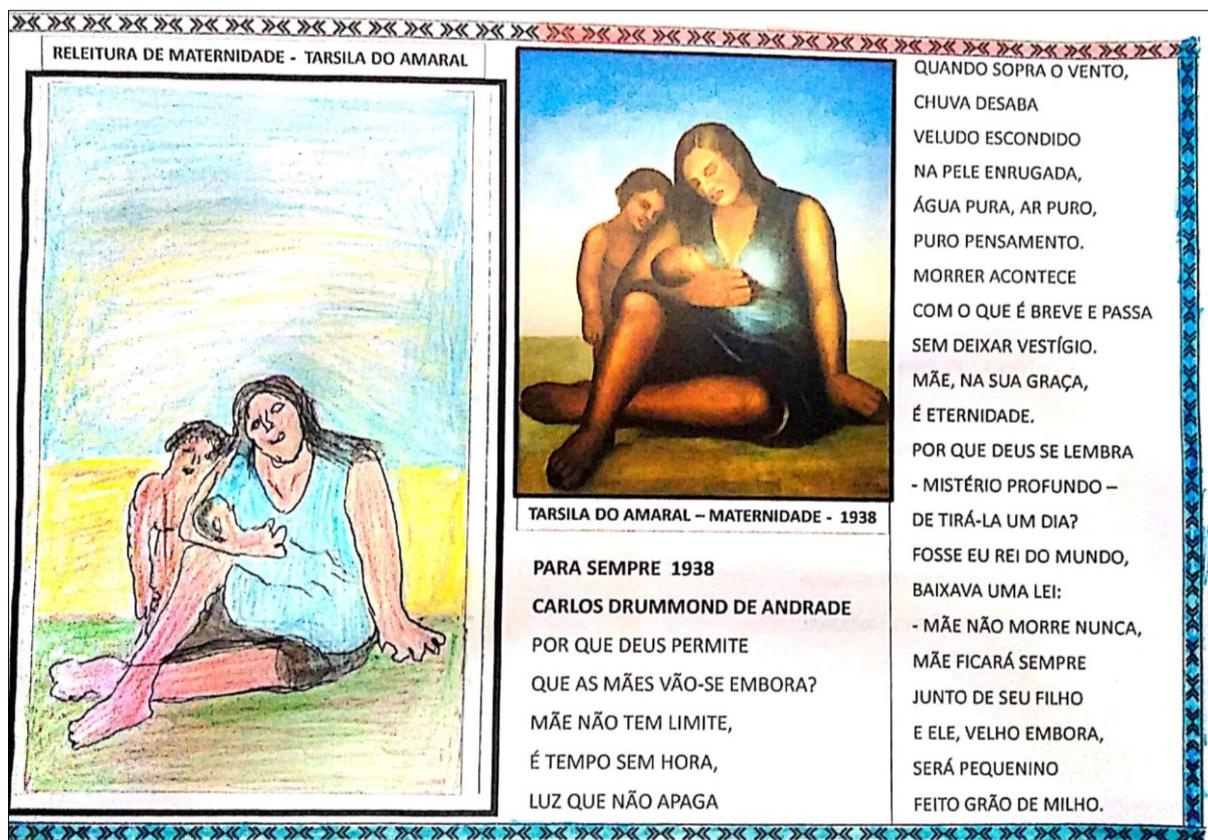


Figura 40 - Releitura da tela “Maternidade”
Fonte: Acervo da Autora

A revisitação de Tarsila na cena da aula veio a partir de sua exposição recente em São Paulo, que pude visitar em julho/2019. Ao presenciar uma professora com uma turma de crianças da educação infantil interpretando as pinturas estudadas na escola, eu, professora em férias, retomei a docência naquele momento e desejei estar também com a minha turma, usufruindo daquela oportunidade.

Diante da impossibilidade, comecei a fotografar as telas, que julgava com maior identidade para os educandos, planejando uma apresentação em “powerpoint” para compartilhar. Importante também foi destacar, para os educandos, a presença feminina que Tarsila conseguiu imprimir entre os pintores brasileiros, época de maiores restrições à participação das mulheres na sociedade.

Os estudos sobre a pintora desdobram-se não só por meio da apresentação das telas afins, mas em texto de biografia, montagem da linha do tempo (Anexo 09), e capa do livro do último projeto, conforme imagem abaixo.

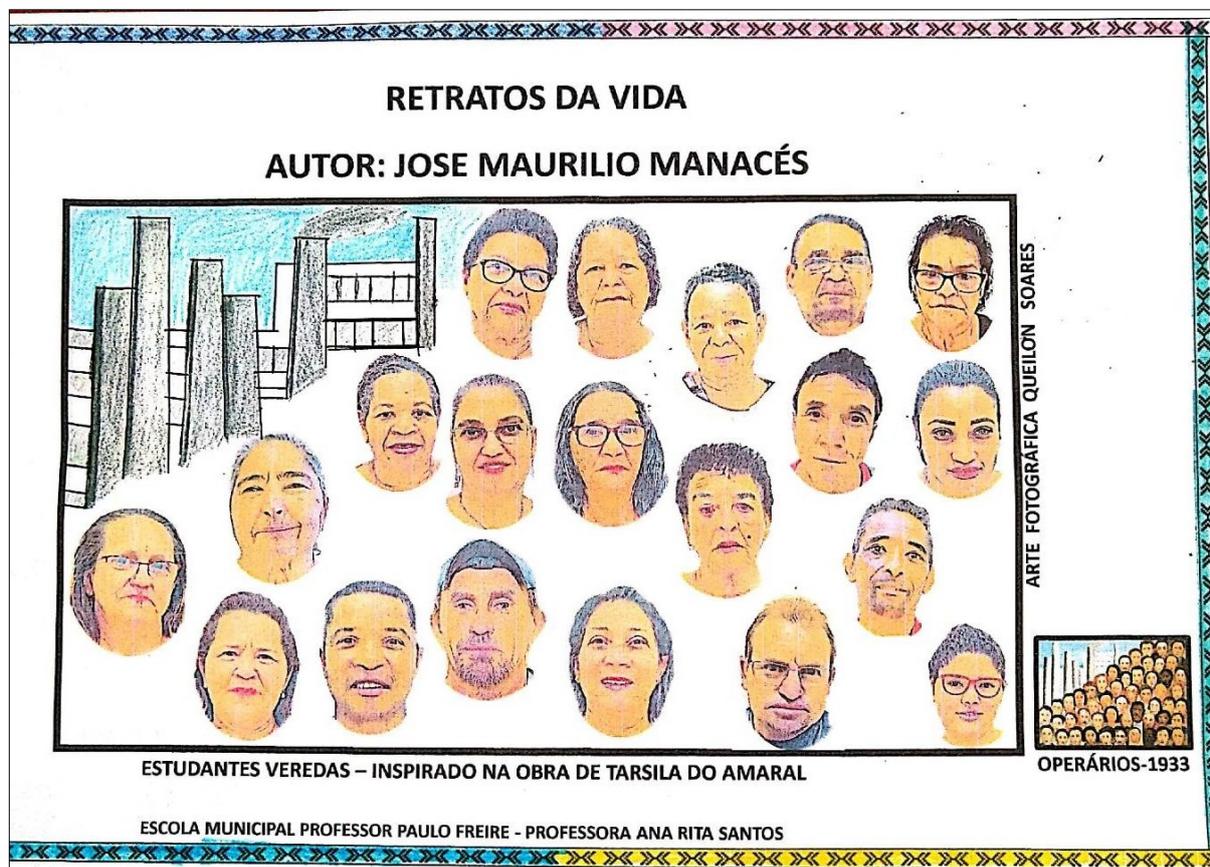


Figura 41 – Livro “Retratos da Vida”
Fonte: Acervo da Autora

Ao refletir, mais uma vez, sobre o “porquê faço o que faço? ”, tendo a pensar que um fator significativo para a docência é a intuição para algo que possa representar potencialidade para a aprendizagem. Penso que nesse vai e vem na docência, ao trazer temas já estudados, mas sendo abordados de diferentes ângulos, a intenção é possibilitar a apropriação mais efetiva de aprendizagens, que julgo pertinentes aos letramentos dos estudantes, em uma abordagem articulada com o exercício da memória coletiva do grupo.

Outra reflexão importante diz respeito às repercussões, para além das minhas expectativas, referentes à criação do grupo de WhatsApp da turma. Se, inicialmente, eu vislumbrava melhorar a comunicação para quem precisava se inteirar das aulas que deixaram de frequentar, a fim de passar alguma informação importante, a experiência demonstrou além disso.

Se trazer o mundo letrado para a sala de aula, já vivenciado nos panfletos recolhidos nos supermercados, postos de saúde, prática que já desenvolvia e os estudantes passaram a compartilhar também, e mais recentemente os informativos das aulas da Academia da Cidade, o grupo de WhatsApp ampliou mais ainda estas possibilidades de partilha, enquanto difusor de mídias. Alguns vídeos pertinentes às temáticas de estudo adentraram na ordem do dia, a partir de postagens feitas pelos estudantes, conforme mencionado na discussão sobre o projeto Indez, quando utilizei um vídeo enviado por uma estudante no desenvolvimento de uma das aulas.

Além do vídeo citado anteriormente, sobre a linguagem característica da cultura nordestina, contribuição de Francisca, estudante paraibana, outro exemplo importante foi postado por Francisco, estudante paraibano, um fragmento do vídeo-documentário intitulado “*40 Anos na Memória*”, produzido pela Universidade Federal Rural do Semi-árido, sobre o projeto de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire na década de 1960. O pequeno vídeo chamou minha atenção, principalmente, porque coincidiu com um período de muito ataque à memória de Paulo Freire (fim de março/2019). Busquei a referência na WEB e consegui encontrar o documentário completo. Exibi na turma para subsidiar reflexões, não apenas sobre a narrativa do projeto contida no documentário, que é muito interessante, pois traz entrevistas com os antigos educandos que participaram do projeto, narrando o contexto da época, a perseguição durante o golpe militar, a queima dos cadernos pelos participantes por medo de retaliação; mas também para reforçar a importância de Paulo Freire e sua história para a Educação no Brasil e no mundo. A empatia dos educandos com os entrevistados foi imediata, o que facilitou a integração nas discussões. Aproveitando o contexto da época, referente ao exílio de Paulo Freire, comparamos ao contexto da exibição e refletimos, também, sobre a ditadura militar e os reflexos para a democracia. Após a roda de conversa, o registro da vivência foi incluído no livro do ano.

Se a participação na rede social começou restrita a poucos estudantes, com o tempo, ganhou adesão da maioria, demandando reflexão inclusive quanto ao uso descontrolado e ingênuo, feito pelos usuários, exemplo da difusão de “Fake News”, em que não investigamos a origem e vamos retransmitindo a mensagem indiscriminadamente.

A oportunidade de uma abordagem mais consistente surgiu a partir de um panfleto de campanha educativa do uso de celular no trânsito, trazido pela educanda Nivercina, que aproveitei para trazer também uma reportagem do jornal El País, intitulada “Os Gurus Digitais criam seus Filhos sem Telas”, trazendo abordagem interessante sobre o uso excessivo das tecnologias nas escolas.

Analisando esse caminhar na docência com projetos envolvendo o audiovisual e a literatura, reconheço que o Projeto Indez abriu janelas importantes referentes aos processos de aprendizagem. Percebo, nesse caminho, o diálogo intenso das artes, seja da literatura, música, pintura, cinema, fotografia, e o quanto tais encontros têm possibilitado o exercício da sensibilidade, tanto para os educandos quanto para mim, professora. Penso que a arte também me ajuda a enxergar o outro com olhos mais humanos, me colocar mais desprendida no lugar do outro, possibilitando o reconhecimento dos saberes envolvidos nas relações construídas entre os sujeitos que compõem a docência, a cumplicidade presente na relação dialógica, possibilitando a liberdade de expressão, fator importante para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

3.7 - O Processo Emancipatório dos Educandos da EJA por meio dos Projetos

Ao tentar compreender contribuições para a emancipação dos sujeitos da EJA trazidas pelo desenvolvimento do Projeto Indez na turma pesquisada, bem como seus desdobramentos posteriores e repercussões, preciso, inicialmente, explicitar o entendimento desse conceito. VALE (2013, p. 5) enuncia-o como:

A emancipação na perspectiva freireana aparece como grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta constante a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão. Assim, não se trata de um projeto a ser construído num futuro longínquo, ao contrário, será sempre um processo em construção, um devenir. Consiste, no dizer do próprio Paulo Freire, num fazer cotidiano e histórico permeado de desafios e possibilidades que deve ser vivenciado nos vários espaços sociais, efetivando-se ao mesmo tempo no cotidiano e na história. O exercício do processo de emancipação ‘tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola (...) ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerente progressista, é testemunhar (...) o meu respeito à dignidade do outro ou da outra’.

Tendo essa perspectiva como referência, analisei o cotidiano da sala de aula, laboratório desse processo de ensinar/aprender, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1999). Considero que a construção, em sala de aula, de uma prática pedagógica focada em processos dialógicos, por meio de uma relação educador/educando mais democrática e respeitosa, como foi vivenciada no projeto, foi um dos pilares nesse processo em construção possível.

Outro tijolo para essa construção penso ter sido a relação proativa dos educandos perante os conhecimentos trabalhados, uma vez que a flexibilidade dos temas partiam de duas vertentes distintas, em que o protagonismo dos estudantes ditavam o tom.

A primeira vertente identifiquei nos desdobramentos imprevisíveis desencadeados pelos temas, a partir de reflexões coletivas durante o primeiro contato. Isto dado, me orientava a conectar a novos conhecimentos que respondessem às indagações, pois “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 1999). Esse pesquisar também se conectava à contemporaneidade de acontecimentos locais e globais, que exigiam inserção de novos temas no projeto pela pertinência do momento, enquanto reflexo em nossas vidas cotidianas, exigindo entendimentos coletivos.

Para uma segunda vertente, destaco aquela situação inusitada do estudante que chega com um folheto qualquer que recebeu de alguém, alheio ao tema de estudo, mas me entrega com a intenção de que seja incluído nos nossos estudos. Vejo nessa curiosidade meu compromisso de reforçá-la, como possibilidade de ampliação nas visões de mundo do sujeito, que pode se desdobrar em visões críticas do mundo.

Nessa construção/reconstrução de conhecimentos, vejo-me estimulando os estudantes a desconstruírem velhos conceitos de escola trazidos das vivências de infância, seja na matemática estigmatizada como “bicho de sete cabeças”, seja nas “visões negativas sobre suas capacidades cognitivas” (VALE, 2013). A este respeito, a estratégia utilizada em sala de aula situava-se na valorização do saber social da matemática, ou práticas de letramento (ROJO, 2009), quando eram entrecruzadas ações corriqueiras do cotidiano e o conhecimento formal, por exemplo, do estudante pedreiro, Aparecido, por meio do orçamento da parede que ia azulejar. Eram atividades práticas das aulas de matemática em que a “brincadeira” era trazer duplas ao quadro para resolver um desafio. Brincadeira porque, em um ambiente respeitoso entre adultos, o medo de errar, dos tempos de infância, foi sendo aos poucos desconstruído, dando lugar a uma reflexão quanto ao erro enquanto possibilidade de reestruturar o aprendido.

A construção de uma convivência de solidariedade, por meio de parcerias e de ajudas mútuas entre níveis de aprendizagens ou habilidades distintas, em que a maioria buscava complementar os trabalhos de forma autônoma entre os pares, demonstrando consciência de que os saberes não são propriedades exclusivas de professores, também foi fator relevante nos processos de ensino-aprendizagem. Essa ação educativa democrática possibilitou que os sujeitos construíssem suas próprias vozes, a partir das manifestações culturais diferenciadas que o projeto proporcionou estarem expressas em sala de aula, em uma valorização de suas experiências, reforçando as identidades.

O trabalho com projeto, por ser marcado pela flexibilidade, propiciou que os conhecimentos estivessem conectados aos interesses, valores e possibilidades do grupo, desde que encaminhassem para um objetivo maior, que seria atender aos processos de desenvolvimento dos multiletramentos, em que o cinema e a literatura dialogaram enquanto linguagens artísticas propulsoras de aprendizagens diversas na teia das possibilidades que a sensibilidade e liberdade enredaram. Ao trazer essa reflexão mais abrangente desse emaranhado de fios tecidos na trama dos projetos vivenciados pelo grupo de pesquisa, penso ser preciso ressaltar o perfil majoritário dos educandos, devido à interseccionalidade a que estão submetidos socialmente, enquanto sujeitos analfabetos, negros, pobres, sócio historicamente subalternizados, o que reflete necessariamente na dimensão emancipatória construída pelos estudantes na passagem pela escola. A condição de analfabeto adulto representa um fator a ser considerado nas reflexões dialógicas pelos reflexos negativos para as identidades dos educandos. Buscando a referência de GALVÃO e DI PIERRO (2012, p. 24), aponto que:

Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da autoestima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social, (...) dentre as quais a mais recorrente é aquela que identifica o analfabetismo à “escuridão” da “cegueira”, o analfabeto “cego”, e a alfabetização à redentora “retirada da venda dos olhos” e saída das trevas da ignorância.

Tanto quanto os outros elementos já mencionados, que compõem essas diferentes camadas discriminatórias a que os sujeitos de EJA estão submetidos, nós, professores, precisamos estar atentos às armadilhas do discurso que escamoteiam verdades importantes, por exemplo, a capacidade do sujeito analfabeto para desenvolver estratégias de sobrevivência em uma cultura grafocêntrica, sem estar devidamente instrumentalizados para isso, ou mesmo o reconhecimento da alfabetização como um direito do cidadão negado pelo Estado. Nosso compromisso é de estar possibilitando a conscientização desse sujeito, ao desconstruir, inclusive, a aceitação do próprio analfabeto de que há um problema contido nele, reforçando a lógica da violação do seu direito pelo poder público. Avançando um pouco mais, segundo MENEZES e SANTIAGO (2014, p. 59):

No pensamento freireano, todo ser humano é construtor de conhecimento; portanto, produtor de cultura. Sendo assim, é importante que os processos educativos ofereçam aos (às) estudantes oportunidades de confrontar seus conhecimentos com informações mais amplas, consistentes e significativas

para a construção e ou reconstrução de novos conhecimentos mediante o diálogo crítico.

Dessa forma, a ação educativa fundada na prática dialógica, além de possibilitar ao (à) estudante maior poder social e de intervenção para transformar as situações menos humanas em mais humanas, pode permitir aos sujeitos a busca constante de ações e reações de solidariedade, respeito e responsabilidade com eles mesmos, com os outros e com o mundo.

Reconheço que o projeto analisado foi permeado pelo diálogo, esse princípio norteador da educação como prática da liberdade, pelo que ele representa em termos possibilidades de problematização da realidade, contextualização, aproximação e humanização do homem, segundo Freire. Dessa forma, nota-se o favorecimento do protagonismo do sujeito na construção do próprio saber, da possibilidade de vivenciar um outro status social, paradoxalmente ao seu estar no mundo de forma subalternizada.

Em contrapartida, olho para os desafios das ditas situações menos humanas que a autora se refere e penso na outra esfera de interpretação que o poder público apresenta para esse aluno de EJA, considerado aluno na concepção restrita da palavra, como alguém sem luz, apenas como um número a mais ou a menos no orçamento. Com isso, perde-se a dimensão maior do sujeito que está nesse ambiente de complexidade da sala de aula, em que várias “vozes” se entrecruzam e reverberam para outros espaços muito além daquele, pois somos, além de educandos e professora, membros de uma família, de congregações, colegas de academia de ginástica, e as experiências acabam sendo compartilhadas em nossos círculos de convivência. Embora reconhecidamente seres inconclusos e históricos, somos agentes de transformação da sociedade.

Com isso, há que se reconhecer esse estar diferenciado no mundo, em que o educando analfabeto de EJA se insere, quando, além dessa discriminação de que é vítima, existe o racismo institucional, de gênero, da idade. São várias barreiras a enfrentar cotidianamente e a lhe dizer do lugar reservado socialmente às pessoas com relação a esse pertencimento. São “imagens quebradas” pelas experiências menos humanas vivenciadas ao longo da vida, que a escola precisa contribuir para sua superação cotidianamente, por meio de práticas dialógicas com questionamentos da realidade.

Buscando complementar essa discussão, AMBROSINI (2012, p. 388) contribui ao afirmar que:

Paulo Freire elabora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que coletivamente, sem negar os saberes construídos na experiência, pode romper com a estrutura social opressora e

construir uma sociedade emancipada. A pedagogia de Paulo Freire reconhece que esta emancipação não ocorre espontaneamente, que esse sujeito racional e autônomo precisa ser construído, que suas estruturas morais e cognitivas não estão prontas, ele precisa de educação que lhe dê espaço para sua autoconstrução. Portanto, a emancipação depende de uma teoria da ação, que é a ação dialógica que Freire propõe como alternativa, não somente para a educação, mas para toda a sociedade, no intuito de construir o ser humano, respeitando o outro e superando as estruturas de opressão.

Penso que, ao tentar refletir sobre a emancipação dos educandos da EJA, a partir dos projetos, preciso situar as possíveis contribuições que os trabalhos trouxeram à compreensão do estar no mundo para os mesmos, considerando, também, que a tomada de consciência de si possibilita ao sujeito buscar ações que possam modificar sua realidade, compromisso importante da educação citada pela autora.

Buscando analisar o desenvolvimento das aprendizagens dentro dos projetos, primeiramente, penso que minha postura de transparência com o educando assim que o mesmo ingressa na modalidade EJA, especialmente quanto aos requisitos necessários de aprendizagem e de frequência mínima que ele precisa apresentar para a certificação, facilita nosso diálogo. Inclusive, quando avalio o desenvolvimento do sujeito para sugerir que, se ele deseja acelerar o processo de certificação, é recomendável que ele seja transferido para a turma intermediária da escola de vínculo, em que o nível é mais avançado e os conhecimentos podem ser trabalhados mais profundamente, entendo que isto proporciona uma relação mais franca entre nós.

Em segundo lugar, os idosos que estão em estágio inicial da alfabetização apresentam uma relação de dependência afetiva maior, e também maior resistência a mudanças. Para esses, a convivência social no grupo tem uma representação muito forte. Avalio a importância da emancipação principalmente contribuindo para a superação desta fragilidade da dependência afetiva. Muitos deles vivem sozinhos, mesmo que habitando no mesmo lote da família.

Especificamente para esses, quando reflito não só no enfoque das aulas de Ciências, em que busco trabalhar com temas de conhecimento do corpo, hábitos saudáveis, cuidados com a saúde, mas também da importância de eles inserirem em outros grupos de convivência da comunidade, além da igreja, me vem à mente quatro exemplos emblemáticos de educandos marcados por esse contexto de solidão dentro do mesmo lote da família. Três desses idosos se inscreveram no programa Academia da Cidade e tem demonstrado satisfação e bem-estar, não só com a saúde, mas também com relatos da convivência social. Entendo que o trabalho com projetos, devido às discussões realizadas sobre diferentes temáticas, proporciona, suscita e incentiva a ampliação da participação social dos educandos.

Maria Vieira, uma dessas idosas, que aposentou há um ano, além da Academia da Cidade, também passou a frequentar um grupo de terapia do posto de saúde e convenceu Iraci, outra idosa, a participar também. Ressalto ser uma das alfabetizadas citadas no Projeto Indez, que é arrimo da família, mas é desestimulada a continuar os estudos por julgarem que não vai aprender. A partir dessa nova inserção social, percebo, nos relatos, a mudança de postura destas educandas ao serem solicitadas pelas filhas para ajudarem em suas responsabilidades domésticas. Estão claramente se enxergando e se dando ao direito de escolha nesse estar no mundo.

Além dos aspectos antes mencionados, durante nossas conversas, relativas à abordagem dos diferentes temas, venho percebendo que, principalmente as mulheres, têm se posicionado mais firmemente, até mesmo buscando fortalecer os pontos de vista de outras colegas, demonstrando uma percepção dos diferentes papéis sociais que homem/mulher exercem socialmente, mas que vivemos em um período de mudanças.

Ressalto, ainda, a importância dos projetos apresentarem o desenvolvimento de práticas educativas pautadas em um caráter coletivo, por exemplo, através do fazer os livros, que gera um sentimento de pertencimento a um grupo. Além disso, a efetividade na promoção de um convívio cotidiano de solidariedade, como afirma Menezes na citação anterior, estratégia que busco reforçar entre os educandos, por entender enquanto princípio civilizatório, em contraponto a esse modelo de sociedade que preconiza o individualismo, e que tem nos consumido a todos, também é um elemento a ser destacado.

Retomo, também, alguns eixos norteadores dos projetos para destacar sua importância, como, por exemplo, a memória enquanto fio condutor, que norteou os processos dando significados diversos, que se desdobraram em novas abordagens, ou potencializou diferentes conhecimentos para os educandos, inclusive desconstruindo vivências passadas de sofrimento. Nesse bojo de eixos norteadores importantes, ainda preciso inserir os saberes tradicionais e a potencialização que representaram na construção e reconstrução de conhecimentos para todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Essas são algumas considerações que penso representar possibilidades no processo de construção da emancipação dos sujeitos de EJA no ambiente escolar a partir do trabalho com projetos. A este respeito, retomando os dizeres de Paulo Freire, destaco a necessidade da emancipação ser um exercício cotidiano nos vários espaços de convivência social dos sujeitos, reforçando a importância dessa ação educativa que promove essas vivências, uma vez que tendem a reverberar nos outros ambientes sociais de participação dos estudantes. Sendo assim, a ação educativa que desenvolvemos na escola, que possibilita a emancipação dos educandos,

não se apresenta concluída no âmbito das quatro paredes da sala de aula, pois conhecimentos são difundidos pelos sujeitos nas diferentes esferas sociais das quais participam. Além disso, a efetivação das aprendizagens ou, mais especificamente, das experiências, podem acontecer simultaneamente ao período de frequência às aulas, como serem ressignificadas a partir de novas oportunidades experienciadas. Só o tempo dirá sobre outros desdobramentos e repercussões, aqui e acolá, nas vidas destes educandos...

3.8 – O Recurso Educativo: vídeo documentário

Conforme mencionado na Introdução da Dissertação, a produção do vídeo foi proposta ao grupo com a intenção de preservar os saberes tradicionais explicitados por eles ao longo da leitura do livro *Indez*, dialogando com o protagonista Antônio, que relata os cuidados de sua mãe, recheados de procedimentos medicinais caseiros difundidos pela sabedoria popular.

Para a produção do material audiovisual pelos estudantes, fiz o planejamento para que atentassem que, em uma determinada data, estivessem presentes em sala para lembrarem os remédios, que haviam relatado durante o processo de leitura. Encontro marcado, dispus a turma em grupo, conforme a disponibilidade de celulares que trouxeram para a filmagem e de quem se dispunha a manusear os aparelhos, para a realização dos registros.

Perceber a espontaneidade com que os adultos transitaram nos momentos da filmagem me causaram satisfação, mesmo reconhecendo que acabaram fugindo à orientação prévia de uma diversificação dos remédios, processo vivenciado durante todo o projeto, conforme a leitura semanal dos capítulos do livro. A maioria buscou relatar remédios para uma mesma enfermidade, o que me faz pensar em duas hipóteses. Primeiramente, a percepção de um certo tom de disputa para qual remédio é melhor e, outra, seria a contribuição coletiva do favorecimento da memória pelo fato de que, ao se concentrarem na discussão sobre uma mesma doença, uma lembrança puxa a outra nesse emaranhado de sinapses que nosso cérebro processa, processo vivenciado em vários momentos ao longo da realização das atividades do projeto.

Mesmo assim, nessa concentração para uma determinada enfermidade, nota-se uma associação de procedimentos distintos, envolvendo uma gama de saberes tradicionais que se ramificam em variados conhecimentos antropológicos, seja ao percebermos a presença de simpatias, ou mesmo procedimentos corporais como massagens curativas. Nos dizeres de GOMES (2003, p. 81):

A educação é o meio através do qual o homem aprende a trabalhar o corpo, transmitindo de geração em geração as técnicas, a arte e os meios dessa manipulação. Tudo isso ela faz através da linguagem. Por isso, podemos pensar que cada sociedade desenvolve a sua pedagogia corporal. Esse processo é mais do que imitação pura e simples. Ele é cultural.

Refletindo mais um pouco, notam-se relatos sobre substâncias consideradas medicinais, mas que sua utilização, para os nossos costumes ocidentais ditos “civilizatórios”, soa como grave problema sanitário. Estou me referindo à utilização terapêutica da urina da vaca⁸⁶, conforme relato de vivência de três décadas atrás feito pelo educando paraibano José Faustino, atualmente com 48 anos.

Após a captura das imagens e da partilha dos educandos comigo, para montagem do material audiovisual, destaco que, no fechamento da edição, optei por permanecer com os movimentos irregulares da câmara, por entender que representam elementos constitutivos nas práticas amadoras de se produzir vídeos, principalmente pelo fato de terem sido feitos por várias mãos. Se, em um primeiro momento, os estudantes faziam filmagens dentro da sala, ao perceberem a interferência das conversas, alguns resolveram utilizar um corredor da entrada da igreja, um pouco mais silencioso.

Como oportunidade de demonstrar o envolvimento dos adultos na criação espontânea de rimas, reflexo do trabalho com a literatura de cordel, optei em colocar em evidência a sugestão medicinal da gordura de jacaré que um educando, de forma improvisada, ensina através de rimas.

O fundo musical contou com o som habitual dos dias de movimentação da igreja, em que ouvimos os hinos das celebrações. A complementação da viola caipira nas interseções com os fragmentos de textos do “Indez” é retomada de uma trilha sonora, que foi utilizada em um momento de confraternização de final de ano da turma.

Também fiz a opção de incluir dois fragmentos do livro “Indez”, que contém as metáforas poéticas da escrita do autor, que fizeram parte nas nossas reflexões da leitura e que dão o tom da narrativa. A primeira: “de repente Antônio apareceu com febre muito alta. Depois de três dias, tudo clareou. Como por encanto, Antônio virou um galho de jabuticabeira, só que

⁸⁶Adotada pelos hindus e com cada vez mais adeptos pelo mundo, a ingestão de urina de vaca tem sido indicada no combate de várias doenças. A lista de males não é pequena. Os praticantes afirmam que o líquido é eficaz no tratamento de psoríase, câncer, problemas cardíacos, impotência sexual, aids, hipertensão, entupimento de artérias, diabetes, artrite, úlcera, doenças respiratórias, resfriado, tosse, obesidade, problemas oculares, asma e até enfermidades psiquiátricas. Institutos indianos dedicados ao assunto afirmam que a urina de vaca tem poder germicida em humanos, limpa o organismo, combate o envelhecimento e melhora o poder de resistência do fígado a doenças. Disponível em: <https://canalrural.uol.com.br/noticias/urina-vaca-usada-como-remedio-india-65307/>, Acesso em: 17 out. 2019.

coberto de catapora por todo o corpo” (QUEIRÓS, 2005, p. 17). A segunda, para finalizar, recortei um fragmento de imagem de Bartolomeu no vídeo “Manifesto por um Brasil Literário”, colocando uma dublagem da segunda frase escolhida, qual seja: “mas as doenças são mesmo coisas de menino procurando um jeito pra ficar no mundo”, que penso representar uma síntese para todos os tratamentos narrados no livro.

O propósito foi ressaltar o estudo linguístico de metáforas que permeou o projeto, visando contribuir para a compreensão semântica das leituras para além desse projeto. Em um cotidiano corriqueiro, nos relacionamos com escritos em que a presença da linguagem figurada pode representar um dificultador para a compreensão da mensagem. O vídeo-documentário elaborado juntamente com a turma, conforme apresentado acima, foi posteriormente editado com o acréscimo de um pequeno vídeo, no qual aponto algumas aprendizagens decorrentes desse processo de formação, capazes de reverberar na minha docência, em diálogo com os propósitos desta dissertação de mestrado. Neste fragmento fílmico, cujo título equivale à nomeação do estudo aqui apresentado, “(Neste) Espelho Onde o Refletido me Interroga”, destaco o que significou pesquisar a minha própria prática em unidocência na EJA, com destaque para os múltiplos letramentos, literatura e audiovisual desta turma que, como o “ovo indez”, vão se construindo e construindo o mundo, com coragem e delicadeza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Tudo fica guardado: o relâmpago, a fome, o sonho e mesmo o desejo escondido. Tudo fica guardado até que o corpo os liberte em cor, canto ou palavra."

Bartolomeu Campos de Queirós, em [S.I.: s.n.].

Esta pesquisa objetivou investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos, nos processos emancipatórios e na formação crítica de educandos de uma turma de EJA em processo de alfabetização.

Como estratégia metodológica, busquei pesquisar a minha própria prática, em que desenvolvi projetos, desde 2014, alicerçados na parceria entre o audiovisual e a literatura, partindo da necessidade de buscar atender às demandas desses multiletramentos para a inclusão social dos educandos.

Diante do meu debruçar sobre a minha própria prática, tomei consciência do quanto a cumplicidade esteve presente nessa nossa relação docente/discente, especialmente quando remonto no tempo, recordando o início do processo, em que propus ao grupo o trabalho de aprender com o cinema. Ao mesmo tempo, reconheço que esta prática se construiu com o compromisso assumido de não desviar do foco da aprendizagem, “do ler e escrever”, na linguagem simples e direta do analfabeto, que busca a escola depois de uma vida inteira burlando a falta dela.

Além disso, a adesão disponibilizada pelos educandos ao trabalho com os projetos representou um elemento de desconstrução do conceito de que o sujeito adulto, quando volta à escola, não aceita procedimentos pedagógicos que contradizem ao modelo de escola que vivenciou na infância. Na verdade, ele continua a acreditar na escola enquanto espaço de aprendizagens, e só desconfia dela quando entende que, no seu fazer, está negando-lhe esse seu direito de aprender. E foi com essa premissa que busquei dialogar no cotidiano da docência, tentando explicitar as intenções de aprendizagens contidas em cada tema abordado em sala.

Na pesquisa, busquei apresentar um panorama de todos os projetos desenvolvidos, para, no capítulo final, dedicar atenção especial à análise do Projeto “Minas, Nordeste & África: diálogos com Indez”, tentando compreender melhor os reflexos do trabalho nos processos de construção de conhecimento, envolvendo os multiletramentos e a emancipação dos sujeitos, através da categorização e reflexões provocadas, dentro do projeto, por seus diversos eixos norteadores.

Esse relativo distanciamento da minha prática, não só no tempo, mas também no exercício de aprendizado investigativo, me fez perceber nuances que representaram avanços nos conhecimentos dos estudantes, que, no fazer cotidiano, me passaram despercebidos. As reflexões que fiz em parceria com a pesquisadora/coorientadora me ajudaram também a identificar lacunas na compreensão da minha escrita. Os questionamentos levantados me expandiram o entendimento quanto à consideração do que representaria a construção de conhecimentos. Isto aconteceu, por exemplo, a partir das conversas em que relatava diferentes experiências vivenciadas no projeto, porém, não incluídas na escrita, por não julgar pertinentes. Em uma reflexão dialógica, contando com meus olhares, da orientadora e coorientadora, que se entrecruzavam, se contrapunham e se complementavam, onde “teoria e prática se articulavam em reelaborações de conhecimento” (PENTEADO, 2010), notei que foi sendo potencializado o entendimento da ação educativa desenvolvida.

Além disso, oportunidades de trocar experiências do projeto em outros espaços, quando ouvi relatos de outros projetos de colegas professores, sendo mais recente a apresentação de trabalho no II Congresso de Boas Práticas, promovido pela PBH, aguçou meu olhar para o meu próprio fazer pedagógico e o reflexo nas aprendizagens dos educandos, fazendo emergir alguns aspectos que até então eu não percebia.

Esse exercício dialógico possibilitou maior percepção de aspectos da minha docência, como a educação do olhar para o cinema (FRESQUET, 2013), que busca desenvolver no sujeito a capacidade de enxergar além do visto, mas também o implícito. Procurei analisar, no meu fazer docente, juntamente com os estudantes, o que poderia estar encoberto para mim mesma e, principalmente, o que implicaria em uma ação ineficaz para as aprendizagens, depois de colher impressões dos próprios educandos a respeito.

Reconheço, no caminhar da pesquisa, um novo processo na minha docência, em que pesquisá-la e exercê-la se confundiam, mas se complementavam e sofriam influências. Embora analisando práticas já vivenciadas há algum tempo, o tempo do agora ditava novas ações pedagógicas da professora em processo de constituir-se pesquisadora, com visão mais crítica do fazer, mais atenta aos dizeres dos educandos. E nessa jornada de novas relações pedagógicas, as potencialidades dos estudantes foram conduzidas, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas aprendizagens.

Se o PROMESTRE, em um primeiro momento, representou um desafio, em que me percebia buscando um caminho a trilhar, a escolha pela pesquisa da própria prática apontou esse norte possível. O caminhar junto com a coorientadora, que fez esta sugestão ao iniciar sua participação no processo de orientação no decorrer do segundo ano da pesquisa, imprimiu

algumas mudanças, dado o fato da mesma ser uma pesquisadora ausente no fazer cotidiano da sala de aula, mas com um olhar atento aos indícios explicitados em conversas e nas análises dos dados coletados, passando a delinear descobertas dentro do meu fazer cotidiano, pois “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1999, p. 43).

Esse movimento dinâmico na rotina estreita no tempo de professora unidocente se torna quase impossível devido a um pensar solitário, inclusive para além da esfera da docência, pois é no encontro com o outro que eu me interrogo, integro, me complemento e me reconstruo. No chão da escola a urgência é o fazer. E, na solidão em uma turma externa, as demandas por conhecimento de técnicas da Arte para desenvolver com os educandos, por exemplo, somente eram resolvidas nas disponibilidades de tempo de fim de tarde da professora de Arte. Nós, professores, apresentamos limitações em nossas formações (BELLOCHIO, 2017) e, por isto, precisamos buscar parcerias que nos complementem. A Educação se faz necessária em um fazer em rede constante.

A importância da Academia em nossa docência se mostra nesse patamar da reflexão. Tenho o reconhecimento, em todas as vezes em que participei de formações, do quanto essa aproximação representou em termos de potencializar a minha própria prática. Foram sempre oportunidades de reflexão, de repensar a docência, apontando-nos possibilidades de mudanças necessárias para um fazer pedagógico mais próximo aos ideais da educação democrática que buscamos.

Repensar a própria prática foi um refazer, em que o resgate da memória, ao mesmo tempo em que tecia um tempo vivido, servia como pano de fundo para uma próxima ação, que não fosse a repetição da vivida, mas ampliação, no fazer, das possibilidades refletidas, que não foram contempladas naquele passado, por desconhecimento, mas que no presente são repaginadas para um educando também já transformado com as experiências desse percurso, além de uma professora mais reflexiva, vivenciando a pesquisa da própria prática.

Destaco ainda, no âmbito desse refletir sobre o desenvolvimento dos projetos, o quanto esse fazer me exigia planejamentos (CAIXETA, 2017). A elaboração e reelaboração dos mesmos eram possíveis devido ao fato de eu estar na contramão da maioria dos colegas profissionais da educação que, diante da precarização das condições de trabalho (Ibid., 2017), se veem obrigados a jornadas exaustivas, em que o planejamento pedagógico fica inexoravelmente comprometido. Trabalho em um cargo como docente e, atualmente, estou prestes a me aposentar, em um processo de “desinvestimento sereno” da profissão (Huberman,

1995), o que me coloca em outras condições, mais favoráveis, se comparada a muitos colegas de profissão.

Vivenciamos, professora e educandos, intenso processo de formação, de construção e reconstrução de conhecimentos. Desenvolvemos autonomias, exploramos juntos a arte e a literatura, enquanto possibilidades de liberdade e criação, dando vazão ao sentir, que, por sua vez, desencadeava o expressar-se através da escrita, mesmo reconhecendo as diferenciações em nível de experiência, pois aprendizagens significativas também estão associadas a fatores perceptíveis a cada indivíduo.

Nessa construção/reconstrução de saberes, ainda perseguimos saber mais, compreender mais esse nosso estar no mundo pela própria “questão de inconclusão do ser humano” (FREIRE, 1999). Assim como a pesquisa surge buscando responder a uma inquietação, a única certeza que conseguimos abstrair do processo é que esse ponto da caminhada é apenas um dos pontos de chegada possíveis, que pode representar um novo início de outro percurso, que responda indagações que ficaram por responder no processo trilhado até aqui.

Finalizando, como compromisso social que as pesquisas buscam devolver para a sociedade, principalmente quando envolvem recursos públicos, a opção em documentar a prática através de um vídeo dos educandos veio da potencialidade que as imagens apresentam em termos de comunicação, juntamente à desenvoltura e satisfação que o grupo se dispõe nesses exercícios de filmagem. Os estudantes protagonizaram um jogo de cena, de quem está mais à vontade nesse fazer, sem impedimentos e inibições, atitudes essas muitas vezes inesperadas no sujeito analfabeto, que apresenta “uma corrosão da autoestima”, que cala sua própria voz, diante do outro (OLIVEIRA, 2019).

Penso que essas condições de espontaneidade representaram elementos de maior convencimento das possibilidades que o audiovisual e a literatura podem representar em termos de aprendizagens em EJA. A intenção é socializar a experiência da pesquisa com outros colegas de docência, como possibilidade de encorajar a que mais professores se engajem nesse processo de investigar a própria prática, buscando, também, consolidar novos conhecimentos, visando uma ação pedagógica menos excludente e mais democrática para os educandos da EJA, mesmo diante dos grandes desafios que a modalidade enfrenta, em termos do cenário de desmonte da educação no país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Graça. **A formação do leitor. Alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALVARENGA, Daniel. **Leitura e escrita: dois processos distintos.** Educ.Rev., Belo Horizonte: 27-31, jul.1988.

AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n 47, p.378-391 set. 2012 – ISSN: 1676-2584. Acesso em 27/12/2019.

ARAUJO, Alexandro Moura; REBOUÇAS, Simone Martins; GUSMÃO, Janaína Pinto.; SANTOS, Jacqueline Sales. **A utilização de saberes tradicionais por escolas de ensino fundamental no Brasil.** VI Congresso em Desenvolvimento Social. Desafios à Democracia, Desenvolvimento e Bens Comuns. 14, 15 e 16 de agosto 2018. UNIMONTES, Montes Claros.

BAPTISTA. Mônica Correia. **Escola Plural: direito a ter direitos.** www.pbh.gov.br, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de alfabetização audiovisual.** Porto Alegre: 2014.

BARBOSA, Vânia S.; Araújo, Antônia D.; Cleudene de O. **Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital.** Revista Brasileira de Língua Aplicada, Belo Horizonte, v. 16, n.4, p.623-650, 2016.

BELLOCHIO, Cláudia R.; WEBER, Vanessa. SOUZA, Zelmielen A. de. **Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência.** Revista da FAEEBA – educação e contemporaneidade, Salvador, v. 26, n.48, p. 205-221, jan /Abr 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas. 3ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas.** 8ª ed. São Paulo, ed. Paz e Terra, 1980.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

BRAGA, Nádía Helena. **Pesquisando a própria prática: narrativa de uma professora de matemática.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.ec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação/SASE, 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE).**

_____. Ministério da Educação/SECAD, 2005. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento nacional preparatório à VI Conferência internacional de educação de adultos /Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** – Brasília: MEC, 2016.

_____. Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Articulação Interfederativa. **Temático saúde da população negra/ painel de indicadores do SUS;** v. 7, n. 10. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BULLARA, B.; MONTEIRO, M. P. **Cinema: uma janela mágica.** 2ª ed. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2015.

CAIXETA, Sara da S. **Unidocência: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

CASTRO, Wanessa. **A pedagogia de projetos como estratégia para a formação de professores para uso do computador na educação.** 2008. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

CAVALCANTI, Marilda C. **Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais.** In: COX, Maria Inês Pagliarini; Assis Peterson, Ana Antônia de (Org.) *Cenas de sala de aula.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CRENSHAW, Kimberlé. **A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em 11/03/2020.

DA SILVA, Analise de Jesus – **Didática da partilha de saberes com jovens: um estudo a partir dos significados atribuídos por estudantes às práticas pedagógicas inovadoras de seus professores.** <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3475--\int.pdf>.

DAYRELL, Juarez. **A Escola como espaço sociocultural.** IN: DAYRELL, Juarez (Org.) múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. **“Os analfabetos são vistos como uma mancha social”** <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/03/maria-clara-di-pierro-os-analfabetos-sao-vistos-como-uma-mancha-social-9745500.html> Acesso em: 16 nov. 2019.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação.** 3ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

_____; ALEGRIA, João. **Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação.** Revista Educação & Realidade jan/jun p.59-80. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 1. São Paulo: Ed. Globo, 2008.

FERREIRA; Sandra Mara Soares; TRIBECK, Priscila Meier de Andrade. **A tessitura unidocente na construção do conhecimento científico nos anos iniciais**. II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia-07 a 09 de outubro de 2010. Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Anne Caroline de Oliveira. **Utilização de recursos visuais e audiovisuais como estratégia no ensino da biologia**. Universidade Estadual do Ceará, 2013.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexos e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora da escola”**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____, Adriana (org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte, Colaboração, Edição e Distribuição: Universo Produção, 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação –Set/Out/Nov/Dez 2000.

GOMES, Nilma L. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> Acesso em: 16 nov. 2019.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

_____. **Garimpendo e forjando ouros negros: experiências a partir da lei nº 10.639/2003**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros – ABPN (2018).

GUERRA, Mariza. **Memória e cinema: diálogos abertos**. Revista Presença Pedagógica de mar/abr. 2012, Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

GUIMARÃES, Cristiana. **Educação popular e suas contribuições para educação de jovens e adultos**. In: Caderno de Textos do Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos, I. 24 a 28 de maio 2017. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 33-61.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (org.) *Os Significados do Letramento: uma nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Letramento na contemporaneidade**. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago/Dez. 2014.

_____. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

_____. **O Conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. 2007. Disponível em: <http://letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em 30/11/2018.

LOBATO, Sílvia Cristina da Costa. **Pesquisando a própria prática em um processo de construção de conhecimentos científicos com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação Mestrado Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MACHADO, Bárbara Araújo. **“Recordar é preciso”: Conceição Evaristo e a intelectualidade negra no contexto do movimento negro brasileiro contemporâneo (1982-2008)**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2014.

MAGNO, Eugênio. **Linguagem cinematográfica: primeiras lições**. “Artigo não publicado”. Faculdade de Educação/UFGM, Belo Horizonte, 2013.

MARINHO, Marildes. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito**. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2010.

MELO, André Magri Ribeiro de. **Caleidoscópio da memória: os jovens e a literatura no sertão potiguar**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva pesquisa qualitativa e cultura**. Ed. Vozes. Petrópolis, 2005.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. *Revista PRO-POSIÇÕES*/ v. 25, n. 3 (75) p. 45-62. /set/dez.2014. Acesso em 27/12/2019.

NOGUEIRA, Silvana da S.; SILVA, Priscila C. **O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky**. VI FIPED-Fórum Internacional de Pedagogia Santa Maria-Rio Grande do Sul, 2014.

OLIVEIRA, Heli Sabino. **Educação de jovens e adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos**. Tese doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

_____. **Do conceito de “periferia”: primeiras aproximações teóricas**. Circulação Interna. Belo Horizonte: 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte: 2010.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Concepção de linguagem e de leitura: implicações para as práticas escolares**. Belo Horizonte:2012.

_____. **De leitor para leitor: relações raciais no ensino da literatura infantil e juvenil no Brasil**. Belo Horizonte: 2019.

PAIVA, Eduardo França. **Coartações e alforrias nas Minas Gerais do século XVIII: as possibilidades de libertação escrava no principal centro colonial**. Revista de História 133, 1995, p. 49-57.

_____. **Por uma história cultural da escravidão, da presença africana e das mestiçagens**. Revista de História e Estudos Culturais. Julho/agosto/setembro de 2009.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PARAÍSO, Marluce Alves. **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Ed. CRV, 2010.

PENTEADO, Heloísa D.; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção educação em foco).

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça - sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PONTAROLO, Regina Sviech. **O direito à educação prescrito no estatuto do idoso: uma breve discussão**. Disponível em: <http://egov.ufsc.br>. Acesso em 21/04/2018. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edições_anteriores/anais_16/sem01_pdf/sm01ss03_07.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. São Paulo: Global, 2005.

_____. **Sobre Ler, escrever e outros diálogos**. Júlio Abreu (organizador). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Vermelho Amargo**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SABINO, Mariana C. Silva. **Fundamentos ontológicos do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato**. Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior, v. 3, p. 135-147, 2014.

SALES, Jonas de L. **Corporeidades negras em cena – um processo cênico-pedagógico em diálogos com a tradição e a contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Arte) - Universidade de Brasília, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT. Universidade de Brasília, 2015.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, Portugal. Ed. Almedina. 2009.

SANTOS, Debora Sandyla Araújo. **Os memes como auxílio na leitura multimodal crítica: um relato de experiência docente na sala de aula de língua espanhola**. Revista Educação Cultura & Comunicação. DOI: 10.12957/periferia.2019.36424.

SANTOS, Suely Virgínia. **Quilombos e educação escolar quilombola: estudo introdutório sobre subjetividade e atitudes reativas às afetações psíquicas causadas pelo racismo e escravidão no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SIGNORINI, Inês. **Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua**. Revista Scripta, PUC/Minas. Belo Horizonte, v.7, n.14, p.90-99, 1º sem. 2004.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias travessia de uma educadora**. Belo Horizonte: Cortez, 1991.

_____. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**– Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004. Belo Horizonte: Artmed, 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês de Castro. **Da condição Docente: primeiras aproximações teóricas**. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n.99, p.426-443, maio/ago.2007. <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf> P. 57 a 60

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico** / Maria José Vale, Sonia Maria Gonçalves Jorge, Sandra Benedetti. São Paulo: Mercado Cultural: 2005.

VALE, Elizabete Carlos do. **Emancipação social e educação de jovens e adultos - EJA: uma reflexão a partir dos postulados de Paulo Freire e Boaventura Santos**. VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Acesso em: 07/01/2020.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. **A pesquisa da própria prática no mestrado profissional**. Revista Multidisciplinar. Salvador, v.3, n.1, p. 88-103, jan /abr. 2018.

FILMOGRAFIA (SINOPSE E FICHA TÉCNICA)

<p>1. A Festa de Babette</p> <p>Em 1871, Babette chega a um vilarejo na Dinamarca, fugindo da França durante a repressão à Comuna de Paris. Ela se emprega como faxineira e cozinheira na casa de duas solteironas, filhas de um rigoroso pastor. Ali ela vive por catorze anos, até que um dia fica sabendo que havia ganho uma fortuna na loteria e, ao invés de voltar à França, ela pede permissão para preparar um jantar em comemoração ao centésimo aniversário do pastor. A princípio, os convidados ficam assustados, temendo ferir alguma lei divina ao aceitar um jantar francês, mas acabam comparecendo e se deliciam com a festa de Babette.</p>	<p>Direção: Gabriel Axel</p> <p>Produção: Just Betzer/ Bo Christensen</p> <p>Roteiro: Gabriel Axel</p> <p>Gênero: drama</p> <p>Idioma: dinamarquês</p> <p>Ano: 1987</p> <p>País: Dinamarca</p>
<p>2. A Marvada Carne</p> <p>Nhô Quim (Adilson Barros) perambula com seu cachorro pelo interior paulista sonhando com duas coisas: encontrar uma noiva e comer carne de vaca. Ele conhece a jovem Carula (Fernanda Torres), que mora numa aldeia e reza todos os dias para Santo Antônio pedindo um marido. Para fisgar Quim ela o engana dizendo que seu pai, Nhô Totó (Dionísio Azevedo), possui um boi que será carneado no dia do casamento. Entretanto, antes de casar, Quim deve cumprir uma série de provas.</p>	<p>Direção: André Klotzel</p> <p>Produção: Cláudio Kahns</p> <p>Roteiro: André Klotzel</p> <p>Gênero: comédia</p> <p>Idioma: português</p> <p>Ano: 1985</p> <p>País: Brasil</p> <p>encurtador.com.br/knzKX</p>
<p>3. Acorda Raimundo... Acorda!</p> <p>Paulo Betti é um dono de casa, grávido, que vive oprimido por sua mulher (Eliane Giardini). Ela trabalha fora enquanto ele toma conta das crianças e da casa. Numa situação inversa, reproduz a relação machista comum entre as famílias de trabalhadores brasileiros. O filme apresenta a realidade cotidiana de forma invertida entre os sexos. Para os homens, essa situação é apresentada como um verdadeiro pesadelo. Um pesadelo do qual homens e mulheres devem acordar.</p>	<p>Direção: Alfredo Alves</p> <p>Produção: Lucia Romano/ Mariângela Furtado</p> <p>Roteiro: Alfredo Alves</p> <p>Gênero: ficção</p> <p>Idioma: português</p> <p>Ano: 1990</p> <p>País: Brasil</p> <p>encurtador.com.br/CMTY6</p>

<p>4. Babás</p> <p>Fotografias, filmes de família, anúncios de jornais do século XX constroem uma narrativa pessoal sobre a presença das babás no cotidiano de inúmeras famílias brasileiras, mostrando uma situação em que o afeto é genuíno, mas não dissolve a violência.</p>	<p>Direção: Consuelo Lins Produção: Flavia Castro/ Consuelo Lins Roteiro: Consuelo Lins Gênero: documentário Idioma: português Ano:2010 País: Brasil encurtador.com.br/hvzDY</p>
<p>5. Central do Brasil</p> <p>Ambientado no Brasil, o enredo gira em torno de Dora, uma professora aposentada que trabalha como escritora de cartas para pessoas analfabetas na Estação Central do Brasil, a qual ajuda Josué, um garoto cuja mãe morreu atropelada por um ônibus, a encontrar seu pai no Nordeste. A concepção do filme surgiu no início de 1993, após Salles ter lido uma carta enviada a seu amigo Frans Krajcberg por uma, até então, presidiária. O momento de crise econômica pelo qual o Brasil estava passando também foi relevante para a inspiração do roteiro.</p>	<p>Direção: Walter Salles Produção: Arthur Cohn Martine de Clemont-Tonnerre Roteiro: João Emanuel Carneiro/ Marcos Bernstein Gênero: drama Idioma: português Ano: 1998 País: Brasil encurtador.com.br/djIFV</p>
<p>6. Doméstica</p> <p>Sete adolescentes assumem a missão de registrar por uma semana a sua empregada doméstica e entregar o material bruto para o diretor realizar um filme com essas imagens. Entre o choque da intimidade, as relações de poder e a performance do cotidiano, o filme lança um olhar contemporâneo sobre o trabalho doméstico no ambiente familiar e se transforma num potente ensaio sobre afeto e trabalho.</p>	<p>Direção: Gabriel Mascaro Produção: Rachel Daisy Ellis Roteiro: Gabriel Mascaro Gênero: documentário Idioma: português Ano: 2012 País: Brasil encurtador.com.br/myzKQ</p>

<p>7. Hiato</p> <p>Em agosto de 2000, um grupo de manifestantes organizou uma ocupação em um grande shopping da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O episódio obteve grande repercussão na imprensa nacional e ainda hoje é discutido por alguns pensadores. O filme recuperou imagens de arquivo e traz entrevistas de alguns personagens 7 anos após essa inusitada manifestação.</p>	<p>Direção: Vladimir Seixas</p> <p>Produção: Vladimir Seixas</p> <p>Roteiro: Vladimir Seixas/Maria Socorro e Silva</p> <p>Gênero: documentário</p> <p>Idioma: português</p> <p>Ano: 2008</p> <p>País: Brasil</p> <p>encurtador.com.br/es359</p>
<p>8. Menina Espantalho</p> <p>Luzia mora no campo com seus pais e o irmão, Pedro. Quando Pedro começa a ir à escola, Luzia quer acompanhá-lo, mas é impedida pelo pai. Enquanto vigia um arrozal, ela busca outros caminhos para aprender a ler.</p>	<p>Direção: Cássio Pereira dos Santos</p> <p>Produção: Erika Persan</p> <p>Roteiro: Cássio Pereira dos Santos</p> <p>Gênero: ficção</p> <p>Idioma: português</p> <p>Ano: 2008</p> <p>País: Brasil</p> <p>encurtador.com.br/BDEFP</p>
<p>9. Narradores de Javé</p> <p>Num bar à beira do rio, alguns homens conversam sobre a importância de saber ler e escrever. Um deles, Zaqueu, conta a história de sua pequena cidade, Javé. Ameaçada de desaparecer sob as águas de uma usina hidrelétrica, Javé só poderia ser salva se provasse a sua importância como patrimônio histórico ou cultural do país. Como os habitantes da cidade são analfabetos, concordam em chamar Antônio Biá para redigir a história da gloriosa formação do povoado.</p>	<p>Direção: Eliane Café</p> <p>Produção: Vânia Catani</p> <p>Roteiro: Luiz Alberto de Abreu/Eliane Café</p> <p>Gênero: comédia</p> <p>Idioma: português</p> <p>Ano: 2003</p> <p>País: Brasil</p> <p>encurtador.com.br/BDJOO</p>

<p>10. O Auto da Compadecida</p> <p>O filme mostra as aventuras de João Grilo e Chicó, dois nordestinos pobres que vivem de golpes para sobreviver. Eles estão sempre enganando o povo de um pequeno vilarejo no sertão da Paraíba, inclusive o temido cangaceiro Severino de Aracaju, que os persegue pela região. Somente a aparição da Nossa Senhora poderá salvar esta dupla.</p>	<p>Direção: Guel Arraes</p> <p>Produção: Guel Arraes</p> <p>Roteiro: Adriana Falcão/Guel Arraes/ Caio Albuquerque</p> <p>Gênero: comédia</p> <p>Idioma: português</p> <p>Ano: 2000</p> <p>País: Brasil</p> <p>encurtador.com.br/mnyBZ</p>
<p>11. O Cangaceiro</p> <p>Realizado pelos alunos de Design da UFPE, conta a história de Lampião, personagem histórico da Região Nordeste. Baseado em literatura de cordel, os versos narram seus infortúnios e seus amores, seu triunfo e seu declínio, e até seus acordos com o capeta. A animação mostra um pouco dos mitos e da fantasia que envolve o imaginário acerca do personagem. Uma produção Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Maquinário Laboratório de animação UFPE; Núcleo de Design / CAA; Projeto Animando Histórias; Projeto Cordeis Animados. Apoio Estúdio Malunguim.</p>	<p>Direção: Marcos Buccini</p> <p>Codireção: Alunos da disciplina Animação digital e do Projeto Animando Histórias da UFPE/CAA.</p> <p>Produção: André Arôxa/Huilton Carlos/ Vinicius Milfont/Marcos Buccini/Davi Paes.</p> <p>Versos e Roteiro: Francisco de Assis Oliveira.</p> <p>Direção de Arte: André Arôxa/ Vinicius Milfont/Davi Paes</p> <p>Trilha sonora: Igor Távora Borges</p> <p>Produção Musical: Pierre Leite/ Igor Távora Borges</p> <p>Design de som: Pierre Leite/Davi Paes</p> <p>Narração: Davi Paes</p> <p>encurtador.com.br/ehmzX</p>
<p>12. O Contador de Histórias</p> <p>Anos 70. Aos 6 anos Roberto Carlos Ramos (Marco Ribeiro) foi escolhido por sua mãe (Jú Colombo) para ser interno em uma instituição oficial que, segundo apregoava a propaganda, visava a formação de crianças em médicos, advogados e engenheiros. Entretanto a realidade era bem diferente. Aos 13 anos, ainda analfabeto e considerado irrecuperável, Roberto recebe a visita da psicóloga francesa Margherit Duvas (Maria de Medeiros). Tratando-o com respeito, ela inicia o processo de recuperação e aprendizagem de Roberto.</p>	<p>Direção: Luiz Villaça</p> <p>Produção: Francisco Ramalho Jr./ Marcelo Torres/Denise Fraga</p> <p>Roteiro: Maurício Arruda/José Roberto Torero/Luiz Villaça</p> <p>Gênero: drama</p> <p>Idioma: português</p> <p>Ano: 2009</p> <p>País: Brasil</p> <p>encurtador.com.br/gmowG</p>

<p>13. Ó Pai, Ó (cena com Lázaro Ramos e Wagner Moura –duração: 3:00 min.)</p> <p>O personagem Roque (Lázaro Ramos) ao ser provocado de forma racista pelo personagem Boca (Wagner Moura) responde à altura, argumentando de forma incisiva contra toda discriminação vivenciada pelo povo negro.</p>	<p>Direção: Monique Gardenberg Roteiro: Betine Silveira/ Márcio Meirelles/Dudu Miranda/ Monique Gardenberg Produção: Paula Lavigne Ano: 2008 País: Brasil encurtador.com.br/BCV03</p>
<p>14. O Poeta do Castelo</p> <p>Versos de Manuel Bandeira, lidos pelo poeta, acompanham e transfiguram os gestos banais de sua rotina em seu pequeno apartamento no centro do Rio; a modéstia do seu lar, a solidão, o encontro provocado por um telefonema, o passeio matinal pelas ruas de seu bairro.</p>	<p>Direção: Joaquim Pedro de Andrade Produção: Sergio Montagna Roteiro: Joaquim Pedro de Andrade Gênero: documentário Idioma: português Ano: 1959 País: Brasil encurtador.com.br/mSXZ5</p>
<p>15. “40 Anos na Memória”</p> <p>No ano de 1963, o sertão central do Rio Grande do Norte vivenciava a experiência pioneira na alfabetização de jovens e adultos com o Projeto 40 horas de Angicos, idealizado pelo educador Paulo Freire. Para resgatar essa experiência e celebrar os 50 anos da iniciativa, em 2013, a assessoria de comunicação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) produziu o documentário “40 Horas na Memória: resgate da experiência dos alunos de Paulo Freire em Angicos/RN”.</p>	<p>Produção: Assessoria de Comunicação da UFERSA. Vídeo em divulgação pela TV Ufersa na Web: encurtador.com.br/aikzG</p>

<p>16. Que Horas Ela Volta?</p> <p>A pernambucana Val se mudou para São Paulo com o intuito de proporcionar melhores condições de vida para a filha, Jéssica. Anos depois, a garota lhe telefona, dizendo que quer ir para a cidade prestar vestibular. Os chefes de Val recebem a menina de braços abertos, porém o seu comportamento complica as relações na casa.</p>	<p>Direção: Anna Muylaert Produção: Fabiano Gullane/Caio Gullane/Débora Ivanov/Anna Muylaert Roteiro: Anna Muylaert Gênero: drama Idioma: português Ano: 2015 País: Brasil encurtador.com.br/nrEMS</p>
<p>17. Tapete Vermelho</p> <p>Continuando uma tradição de família, Quinzinho quer levar o filho Neco para assistir a um filme de Mazaropi. Sem fazer ideia de onde achar um cinema que ainda exiba Mazaropi, ele e a família caem na estrada, sem saber da jornada que os aguarda.</p>	<p>Direção: Luiz Alberto Pereira Produção: Luiz Alberto Pereira/Tereza Landgraff Roteiro: Luiz Alberto Pereira/Rosa Nepomuceno Gênero: comédia Idioma: português Ano: 2006 País: Brasil encurtador.com.br/gpvO2</p>
<p>18. Tempos Modernos</p> <p>O icônico Vagabundo está empregado em uma fábrica, onde as máquinas inevitável e completamente o dominam e vários percalços o levam para a prisão. Entre suas passagens pela prisão, ele conhece e faz amizade com uma garota órfã. Ambos, juntos e separados, tentam lidar com as dificuldades da vida moderna, o Vagabundo trabalhando como garçom e, eventualmente, um artista.</p>	<p>Direção: Charlie Chaplin Produção: Charlie Chaplin Roteiro: Charlie Chaplin Gênero: comédia Idioma: inglês Ano: 1936 País: EUA encurtador.com.br/dmGY4</p>

<p>19. Teste Social sobre o Racismo</p> <p>Este vídeo foi realizado no marco da campanha “Racismo no México”. Fez uma investigação com crianças mexicanas, reaplicando experimento elaborado na década de 1940 nos EUA. Aqui mostra parte dos resultados que refletem as respostas da maioria das crianças que foram entrevistadas para esta investigação.</p>	<p>Produção: MegaMusicall</p> <p>Peça publicitária em divulgação na WEB:</p> <p>encurtador.com.br/joJU2</p>
<p>20. The Lumière Brothers- First Films (fragmento de 6:34 min.)</p> <p>Os irmãos Lumière exibiram uma seleção de dez de seus filmes curtos a um público pagante no subsolo de um café em Paris, no dia 28 de dezembro de 1895. Entre as projeções da primeira sessão estão: A Saída da Fábrica, O Jardineiro Regado, O Almoço do Bebê, A Chegada de um Trem na Estação, entre outros.</p>	<p>Direção: Auguste Lumière/Louis Lumière</p> <p>Gênero: documentário</p> <p>Ano: 1996</p> <p>País: França</p> <p>encurtador.com.br/chGIQ</p>

ANEXO 01

Cada religião tem o seu jeito de celebrar o nascimento

Entre os mulçumanos é costume o pai recitar o OZAN no ouvido do recém-nascido. Trata-se de uma prece que exprime os conceitos da religião.

No Judaísmo, as crianças são levadas à sinagoga e lá recebem o nome diante da TORÁ, o livro sagrado dos israelitas.

Os hindus praticam um ritual de banhar os filhos e de escrever com mel, em sua língua, a expressão OM, sílaba sagrada que representa o som da criação.

EKOMAJADE (dia de dar o nome) é a cerimônia que se faz ao recém-nascido no Candomblé, onde se declara qual orixá regerá o destino da criança, que recebe um nome religioso africano.

O padre católico abençoa a criança com o sinal da cruz, unta-lhe o peito com óleo e derrama água benta sobre sua cabeça, durante o batismo.

Por acreditar que o batismo deve ser uma opção voluntária, os evangélicos de várias denominações só batizam as crianças após os nove anos de idade, sendo imersas completamente na água, como Jesus foi batizado.

Muito festejado pelos indígenas, o nascimento possui tradições diferentes em cada nação. Para os Karajá, são os pais que mudam de nome quando nasce um filho, passando a chamar-se "pai de..." ou mãe de..."Curioso não? "

Fonte: Almanaque Paulo Freire

Religiões no Brasil (Censo 2010)

RELIGIÃO	PERCENTUAL (%)
CATOLICISMO	65%
PROTESTANTISMO	22%
ESPIRITISMO	2%
SEM RELIGIÃO	8%
OUTRAS	3%

Religiões na Austrália (em 2006)

RELIGIÃO	PERCENTUAL (%)
PROTESTANTISMO	38%
CATOLICISMO	26%
SEM RELIGIÃO	19%
OUTRAS	17%

Fonte: www.wikipedia.org

40A



DIVERSIDADE
 AUTOR: LENINE

CRUZADINHA DO **ORÁRTNOC** ←

SE FOI PRA DIFERENCIAR QUE DEUS CRIOU A DIFERENÇA
 QUE IRÁ NOS APROXIMAR, INTUIR O QUE ELE PENSA
 SE CADA SER É SÓ UM E CADA UM COM SUA CRENÇA
 TUDO É RARO, NADA É COMUM.
 DIVERSIDADE É A SENTENÇA

QUE SERIA DO ADEUS SEM O RETORNO
 QUE SERIA DO NU SEM O ADORNO
 QUE SERIA DO SIM SEM O TALVEZ E O NÃO
 QUE SERIA DE MIM SEM A COMPREENSÃO

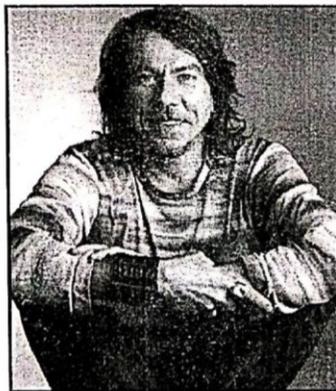
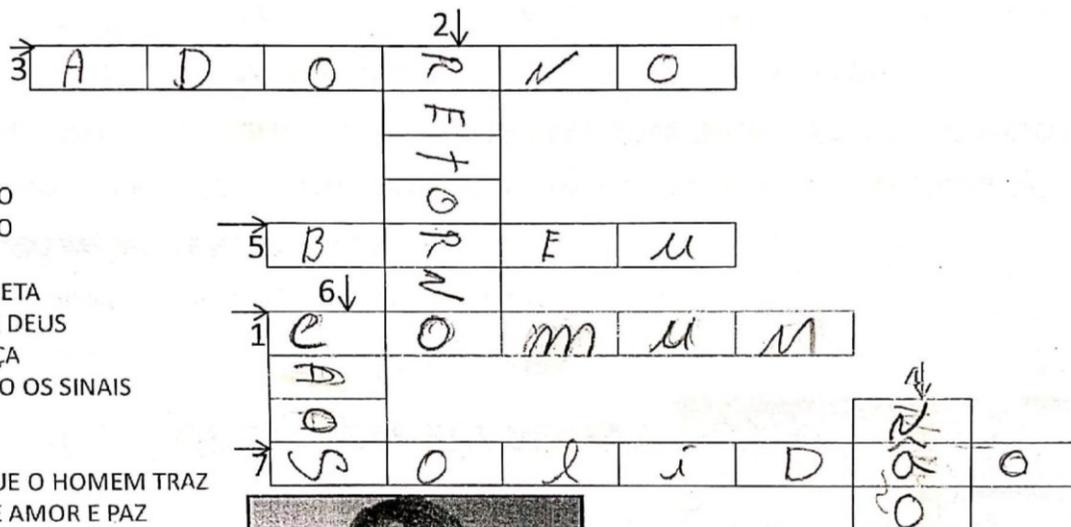
QUE A VIDA É REPLETA E O OLHAR DO POETA
 PERCEBE NA SUA PRESENÇA O TOQUE DE DEUS
 A VELA NO BREU, A CHAMA DA DIFERENÇA
 A HUMANIDADE CAMINHA ATROPELANDO OS SINAIS

A HISTÓRIA VAI REPETINDO OS ERROS QUE O HOMEM TRAZ
 O MUNDO SEGUE GIRANDO CARENTE DE AMOR E PAZ
 SE CADA CABEÇA É UM MUNDO, CADA UM É MUITO MAIS

QUE SERIA DO CAOS SEM A PAZ
 QUE SERIA DA DOR SEM O QUE LHE APRAZ
 QUE SERIA DO NÃO SEM O TALVEZ E O SIM
 QUE SERIA DE MIM? O QUE SERIA DE NÓS?

QUE A VIDA É REPLETA E O OLHAR DO POETA
 PERCEBE NA SUA PRESENÇA O TOQUE DE DEUS
 A VELA NO BREU A CHAMA DA DIFERENÇA.

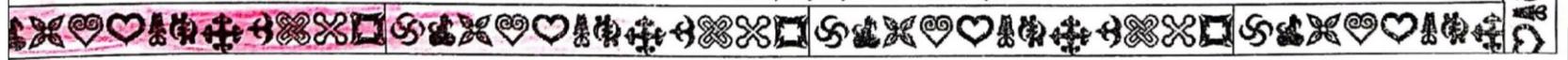
FONTE: www.youtube.com/watch?v=29Mj-8RdvUE



LENINE, 02/02/1959 – RECIFE/PE

- 1 - RARO
- 2 - ADEUS
- 3 - NU
- 4 - SIM
- 5 - VELA
- 6 - PAZ
- 7 - MULTIDÃO

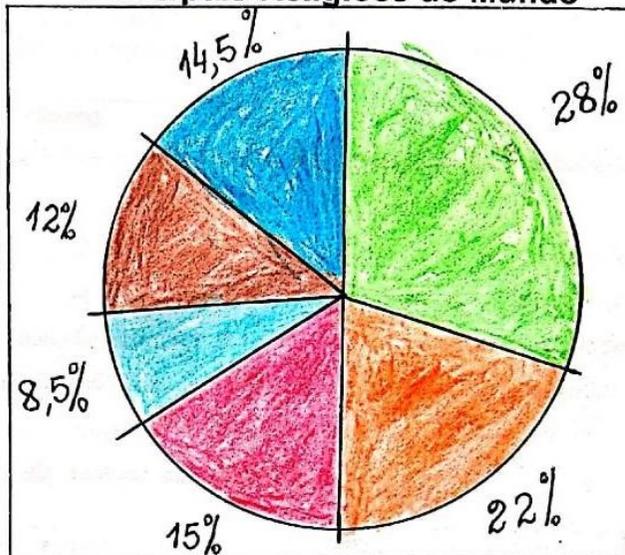
N39



Atenção! Vamos fazer uma leitura cuidadosa e refletir com esse cartaz da PBH numa campanha de sensibilização para os direitos:



Principais Religiões do Mundo



LEGENDA

- 28% CRISTIANISMO
- 22% ISLAMISMO
- 15% HINDUÍSMO
- 8,5% BUDISMO
- 12% SEM RELIGIÃO
- 14,5% OUTROS

FONTE: www.wikipedia.org

40B

ANEXO 02

O Padeiro

Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um lock-out, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.

Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

—Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: como tivera a ideia de gritar aquilo? “Então você não é ninguém?”

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não, senhora, é o padeiro”. Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina — e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!” E assobiava pelas escadas.

Rubem Braga. Para gostar de ler – Crônicas. 27. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

ANEXO 03

“Ser Mineiro”

Como todo mineiro é um pouco filósofo, há um mistério sobre o qual medito há anos: o que é ser mineiro?

De reflexões e inflexões que extraí sobre a mineirice - muitas delas colhidas de metafísicas inscrições em rótulos de cachaça e quinquilharias de beira de estrada - eis as conclusões a que cheguei: Mineiro a gente não entende - interpreta.

Ser mineiro é dormir no chão para não cair da cama; usar sapatos de borracha para não dar esmola a cego; tomar café ralo e esconder dinheiro grosso; pedir emprestado para disfarçar a fatura. É desconfiar até dos próprios pensamentos e não dar adeus para evitar abrir a mão.

Mineiro não é contra nem a favor; antes, pelo contrário. Aliás, mineiro não fala, prosea. Toca em desgraça, doença e morte e vive como quem se julga eterno. Chega na estação antes de colocarem os trilhos, para não perder o trem. E, na hora em embarque, grita para a mulher, que carrega a sua mala: "Corre com os trens que a coisa já chegou!" Mineiro, quando viaja, leva de tudo, até água para beber. E um coração carregado de saudades.

Relógio de mineiro é enfeite. Pontual para chegar, o mineiro nunca tem hora para sair. A diferença entre o suíço e o mineiro é que o primeiro chega na hora. O mineiro chega antes.

O bom mineiro não laça boi com embira, não dá rasteira em pé de vento, não pisa no escuro, não anda no molhado, só acredita em fumaça quando vê fogo, não estica conversas com estranhos, só arrisca quando tem certeza, e não troca um pássaro na mão por dois voando.

Ser mineiro é sorrir sem mostrar os dentes, ter a esperteza das serpentes e fingir a simplicidade das pombas, fazer de conta que acredita nas autoridades e conspirar contra o governo.

Mineiro foge da luz do sol por suspeitar da própria sombra, vive entre montanhas e sonha com o mar, viaja mundo para comer, do outro lado do planeta, um tutu de feijão com couve picada. Mineiro sai de Minas sem que Minas saia dele. Fica uma saudade forte, funda, farta e fértil. Enquanto outros não conseguem, mineiro num dá conta. Nem paquera, espia. Não arruma briga, caça confusão. E mineira não se perfuma, fica cheirosa.

Ser mineiro é venerar o passado como relíquia e falar do futuro como utopia, curtir saudade na cachaça e paixão em serenatas, dormir com um olho fechado e outro aberto, suscitar intrigas com tranquilidade de espírito, acender vela à santa e, por via das dúvidas, não conjurar o diabo.

Mineiro fala de política como se só ele entendesse do assunto, faz oposição sem granjear inimigos, gera filhos para virar compadre de político. Ser mineiro é fazer a pergunta já sabendo a resposta, ter orgulho de ser humilde, bancar a raposa e ainda insistir em tomar conta do galinheiro.

Mineiro fica em cima do muro, não por imparcialidade, mas para poder ver melhor os dois lados. Cabeça-dura, o mineiro tem o coração mole. Acredita mais no fascínio da simpatia que no poder das idéias. Fala manso para quebrar as resistências do adversário.

Mineiro é isso, sô! Come as sílabas para não morrer pela boca. Faz economia de palavras para não gastar saliva. Fala manso para quebrar as resistências do interlocutor. Sonega letras para economizar palavras. De vossa mercê, passa pra vossemecê, vossência, vosmecê, você, ocê, cê e, num demora muito, usará só o acento circunflexo!

Mineiro fala um dialeto que só outro mineiro entende, como aquele sujeito que, à beira do fogão de lenha, ensinava o outro a fazer café. Fervida a água, o aprendiz indagou: "Pó pô pó?" E o outro respondeu: "Pó pô, pô". Mineiro não fica louco; piora. Por isso, em Minas não se diz que alguém endoidou, mas sim que "se manifestou..."

Ser mineiro é comer goiabada de Ponte Nova, doce de leite de Viçosa, queijo do Serro, requeijão de Teófilo Otoni e lingüiça de Formiga, tudo regado a pinga de Salinas. É cozinhar em fogão de lenha com panela de pedra sabão.

Mineiro não tem idéias, só lembranças; não raciocina, associa; pão-duro, tem o coração mole; pensa que esposa é parente, filho, empregado e carrega sobrenome como título de nobreza. Ser mineiro é acreditar mais no fascínio da simpatia que no poder das idéias. É navegar em montanhas e saber criar bois, filhos e versos.

Mineiro vai ao teatro, não para ver, mas para ser visto, frequênta igreja para fingir piedade, ri antes de contar a piada e chora com a desgraça alheia. Adora sala de visitas trancada, na esperança de retorno do rei.

Avarento, não lê o jornal de uma só vez para não gastar as letras, e ainda guarda para o dia seguinte para poder ter notícias. Aliás, mineiro não lê, passa os olhos. Não fala ao telefone, dá recado.

Praia de mineiro é barzinho e, sua sala de visitas, balcão de armazém e cerca de curral. Ali a língua rola solta na conversa mole, como se o tempo fosse eterno. Certo mesmo é que o momento é terno. Ser mineiro é ajoelhar na igreja para ver melhor as pernas da viúva, frequentar batizado para pedir votos, ir a casamentos para exhibir roupa nova.

Mineiro que não reza não se preza. Acende a Deus a vela comprada do diabo. Religioso, na sua credence há lugar para todos: O Cujo e a mula-sem-cabeça; assombrações e fantasmas; duendes e extra-terrestres.

Mineiro vai a enterro para conferir quem continua vivo. Nunca sabe o que dizer aos parentes do falecido, mas fica horas na fila de cumprimentos para marcar presença. Leva lenço no bolso para o caso de ter de enxugar as lágrimas da família. Não manda flores porque desconfia que a flora embolsa a grana e não cumpre o trato. Mineiro só elogia quando o outro virou defunto. E fala mal de vivo convencido de que está fazendo o bem.

Ser mineiro é esbanjar tolerância para mendigar afeto, proferir definições sem se definir, contar casos sem falar de si próprio, fazer perguntas já sabendo as respostas. Mineiro é capaz de falar horas seguidas sem dizer nada. E cumprimenta com mão mole para escapar do aperto. Mineiro é feito pedra preciosa: visto sem atenção não revela o valor que tem, pois esconde o jogo para ganhar a partida e acredita que a fruta do vizinho é sempre mais gostosa.

Mineiro age com a esperteza das serpentes, mas se veste com a simplicidade das pombas, e encobre as contradições com o manto fictício da cordialidade. Mas conta fora tudo que se passa em casa.

Ser mineiro é fazer cara feia e rir com o coração, andar com guarda-chuva para disfarçar a bengala, fingir que não sabe o que bem conhece, fumar cigarro de palha para espantar mosquitos, mascar fumo para amaciar a dentadura. Mineiro sabe quantas pernas tem a cobra, escova os dentes do alho, teme rasteira de pé de mesa e, por via das dúvidas, põe água e alpiste para o cuco.

Mineiro é pão-duro, não abre a mão nem pra dar bom dia. Desconfiado, retira o dinheiro do banco, conta e torna a depositar. Vive pobre para morrer rico e pede emprestado para disfarçar a fartura. Mineiro rico compra carro do ano e manda pôr meia sola em sapato usado. Viaja ao exterior e não dá esmola a pobre. Fica sócio de clube para ter status. E faz filho para virar compadre de político.

Pacífico, mineiro dá um boi para não entrar na briga e a boiada para continuar de fora. Mas, se pisam no calo do mineiro, ele conjura, te esconjura, jurado e juramentado no sangue de Tiradentes. Mineiro é como angu, só fica no ponto quando se mexe com ele.

Em Minas, o juiz é de fora, o mar é de Espanha, os montes são claros, a flor é viçosa, a ponte é nova, o ouro é preto, é belo o horizonte, o pouso é alegre, as dores são de indaiá e os poços de caldas. "Minas Gerais é muitas", como disse Guimarães Rosa. É fogão de lenha e comida preparada em panela de pedra sabão; turmalina e esmeralda; tropa de burro e rios indolentes chorando a caminho do mar; sino de igreja e tropeiros mourejando gado sob a tarde

incendiada pelo hálito da noite. Minas é Mantiqueira e serrado, Aleijadinho e Amílcar de Castro, Drummond e Milton Nascimento, pão de queijo e broa de fubá.

Minas é uma mulher de ancas firmes e seios fartos, sensual nas curvas, dócil no trato, barroca no estilo e envolta em brocados, ostentando camafeus. Minas é saborosamente mágica. Ave, Minas! Batizada Gerais, és uma terra muito singular.

Frei Betto é escritor, mineiro, autor de “Comer como um frade – divinas receitas para quem sabe por que temos um céu na boca” (José Olympio), entre outros livros.

ANEXO 04

ANTIGA CAPITAL DAS MINAS GERAIS



PRAÇA TIRADENTES

A ORIGEM DE OURO PRETO ESTÁ NO ARRAIAL FUNDADO PELO BANDEIRANTE ANTÔNIO DIAS DE OLIVEIRA POR VOLTA DE 1698. FOI ELEVADA À

CATEGORIA DE VILA EM 1711, COM O NOME DE VILA RICA. EM 1720 FOI ESCOLHIDA CAPITAL DA NOVA CAPITANIA DE MINAS GERAIS. A PRINCIPAL ATIVIDADE DA VILA ERA A MINERAÇÃO.

SEGUNDO O PESQUISADOR OURO PRETANO EDUARDO FERREIRA, OS NEGROS TROUXERAM DA ÁFRICA O CONHECIMENTO DE ENGENHARIA PARA FAZER O TRABALHO AQUI NO BRASIL “PORQUE O PORTUGUÊS NÃO SABIA MINERAR”. ENTRETANTO, A MINERAÇÃO E O COMÉRCIO DE OURO JÁ EXISTIA NO CONTINENTE AFRICANO, ANTES DO BRASIL SER DOMINADO PELOS PORTUGUESES.

APÓS O PRIMEIRO PICO DE MINERAÇÃO, QUE ERA DE ALUVIÃO, FOI NECESSÁRIO USAR UMA MÃO DE OBRA ESPECIALIZADA PARA A MINERAÇÃO SUBTERRÂNEA, NAS MINAS. “OURO PRETO É O EMBRIÃO DA MINERAÇÃO BRASILEIRA. TODAS AS TÉCNICAS QUE FORAM USADAS AQUI, HOJE SÃO INDUSTRIALIZADAS”, DIZ O PESQUISADOR.

BOA PARTE DA ARQUITETURA BARROCA DE MINAS GERAIS TAMBÉM É UMA HERANÇA DOS NEGROS. É O QUE CONTA O PROFESSOR DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG) EDUARDO FRANÇA PAIVA.

“A REGIÃO DE MOÇAMBIQUE TEM CIDADES INTEIRAS CONSTRUÍDAS EM PEDRA SABÃO. OS ESCRAVOS AFRICANOS CONHECIAM TÉCNICAS, INSTRUMENTOS, FERRAMENTAS ESPECÍFICAS PRA TRABALHAR COM ESSE MINERAL. POR ISSO TODAS AS IGREJAS E AS FAMOSAS PORTADAS DE ALEIJADINHO E DOS OUTROS ESCULTORES SÃO SEMPRE FEITAS EM PEDRA SABÃO.

OS NOVOS ESTUDOS MOSTRAM QUE A TRAJETÓRIA DOS ESCRAVOS AFRICANOS NO BRASIL TEM MUITOS MITOS E QUE ELES FORAM, SIM, AGENTES DA HISTÓRIA E NEM SEMPRE SUBMISSOS.

POR VOLTA DE 1730, A MINERAÇÃO DE OURO JÁ ESTAVA EM DECADÊNCIA. ESSE QUADRO FAVORECIA A COMPRA DA LIBERDADE. PARA CONSEGUIR O SEU OBJETIVO, O CATIVO TINHA QUE SER, ANTES DE MAIS NADA, UM BOM NEGOCIADOR, O QUE SIGNIFICAVA UM ACORDO COM O SEU DONO SOBRE A FORMA DE PAGAMENTO.

**CARTA DO FILHO DO PORTEIRO DO COLÉGIO QUE PROMOVEU A FESTA
"SE NADA DER CERTO"**

MEU PAI APOSENTOU-SE COMO PORTEIRO. O MESMO QUE VOCÊS TÊM AÍ NA ENTRADA DO COLÉGIO, QUE OS PAIS "QUE DERAM CERTO" PASSAM E NEM CUMPRIMENTAM. ENTÃO, FALANDO DO MEU PAI, ELE TRABALHAVA FEITO UM CONDENADO. O QUE MEU PAI RECEBIA DE SALÁRIO ERA UMA MENSALIDADE QUE AS FAMÍLIAS "QUE DERAM CERTO" PAGAM PRA VOCÊS EN SINAREM ESSA ÉTICA AOS ESTUDANTES. ELE TINHA UMA BARRA FORTE PRETA E COM ELA IA DE SOL A SOL, NOITE A NOITE, CUIDAR DE FÁBRICAS OU DE CONDOMÍNIOS... QUE OS PAIS "QUE DERAM CERTO" TRABALHAM COMO DIRETORES, GERENTES. APRENDI A PROFISSÃO COM MEU PAI. FUI PORTEIRO POR ANOS. VI O QUE É VOCÊ COMER EM PÉ OU NO BANHEIRO PORQUE NÃO TEM NINGUÉM PRA SUBSTITUÍ-LO NOS INTERVALOS. CANSEI DE ATENDER PESSOAS NA GUARITA ENQUANTO MASTIGAVA UM OVO FRIO. JÁ USEI PAPELÃO COMO MESA EM CIMA DA PRIVADA PARA ALMOÇAR. MEU PAI NÃO DEU CERTO. CRIOU TRÊS FILHOS JUNTO COM A MINHA MÃE QUE FICAVA APREENSIVA EM CASA: _ "SERÁ QUE ELE VOLTA?" PORQUE MEU PAI PEGAVA ESTRADAS PERIGOSAS DE MADRUGADA, ALIANDO-SE AO FATO DE MUITAS VEZES CUIDAR DE GALPÕES ABANDONADOS, QUE ERA ALVO DE BANDIDOS... CONSEGUIU SUSTENTAR 3 FILHOS (E MINHA MÃE ADMINISTRANDO COMO UMA ECONOMISTA) COM POUCO MAIS DE UM SALÁRIO, HOJE TODOS BEM E COM FAMÍLIA, MAS INFELIZMENTE ELE NÃO DEU CERTO. QUEM DERAM CERTO FORAM ESSAS FAMÍLIAS QUE DEPENDEM DA

FAXINEIRA, DO PORTEIRO, DO ZELADOR, DA CANTINEIRA, DO GARI, DA EMPREGADA DOMÉSTICA. ELES DERAM CERTO!

AINDA BEM QUE MUITA GENTE "DÁ ERRADO" NA VIDA, SENÃO QUEM IRIA PREPARAR O LANCHE DOS FILHOS QUE VÃO PARA O COLÉGIO? O PAI? A MÃE? NÃO SABEM NEM COMO LIGAR UM FOGÃO! MAS DERAM CERTO, NÃO É? FIQUE UM DIA SEM UM GARI NA SUA RUA E NO DIA SEGUINTE VOCÊ JÁ ESTÁ LIGANDO NA PREFEITURA FAZENDO BIRRA! UÉ? PEGA UMA VASSOURA E VARRE! VOCÊ NÃO "DEU CERTO"? FIQUE SEM PORTEIRO NO CONDOMÍNIO E O MUNDO PARA. NÃO SABEM DESCER PRA ATENDER O MOTOBOY? TEM MEDO DE QUEM SEJA? PODE SER UM LADRÃO, NÃO É? DEIXA QUE O PORTEIRO ARRISCA (SEM SEGURO DE VIDA) A VIDA POR VOCÊ (COM SEGURO DE VIDA). GENTE QUE NÃO DEU CERTO EXISTE PRA ISSO: MIMAR OS QUE DERAM CERTO. TENHO ORGULHO DE TER UM PAI QUE NÃO DEU CERTO. E EU TENHO ORGULHO DE NÃO TER DADO CERTO TAMBÉM. JÁ PENSOU, CRIAR MINHA FILHA NUM AMBIENTE QUE DEBOCHA DE PROFISSÕES? DEUS ME LIVRE! ALIÁS, POR FALAR EM DEUS, SE NADA DER CERTO, VOCÊS VÃO VIRAR CARPINTEIRO TAMBÉM?

RESPEITO MUITO UM CARPINTEIRO QUE "NÃO DEU CERTO" E QUE VOCÊS FINJEM AMAR. QUE FEIO, COLÉGIO! ENSINANDO CRIANÇAS A DESPREZAREM SEU MESTRE!

PENSAMENTO DO DIA: AINDA HOJE DOMÉSTICAS SÃO TRATADAS COMO ESCRAVA NAS RESIDÊNCIAS DOS RICOS. (NIVERCINA)

QUEM NÃO GANHAVA A ALFORRIA, EM TESTAMENTO OU PIABATISMAL, PODIA PAGÁ-LA, PARCELADAMENTE, NUM PERÍODO DE 4 OU 5 ANOS, EM PRESTAÇÕES SEMESTRAIS.

“O DINHEIRO PARA SALDAR O DÉBITO ERA OBTIDO DE DIVERSAS FORMAS. AS MULHERES DOMINAVAM O PEQUENO COMÉRCIO. COMUNS NESSA ÉPOCA, AS “NEGRAS DE TABULEIRO” SAÍAM PELOS ARRAIAIS VENDENDO DOCES, SUCOS, CARNES, ETC.



DEBRET - NEGRAS DE TABULEIRO

ESTUDIOSO DE TEMA TÃO POLÊMICO HÁ MAIS DE 20 ANOS E AUTOR DE VÁRIOS LIVROS, O PROFESSOR EDUARDO CONTA QUE OS ESCRAVOS DESENVOLVERAM AUTONOMIA E ATÉ AJUIZARAM AÇÕES CONTRA OS SEUS PROPRIETÁRIOS, QUANDO SE SENTIAM LESADOS. POR EXEMPLO, QUE JÁ HAVIAM PAGO TODAS AS PARCELAS DE COMPRA DE SUA LIBERDADE, ALGO QUE O SENHOR CONTESTAVA. “O EQUÍVOCO MAIOR É PENSAR QUE OS CATIVOS FORAM VÍTIMAS O TEMPO TODO.

O TRABALHO ESCRAVO NA REGIÃO DAS MINAS NÃO FICOU SOMENTE RESTRITO À EXTRAÇÃO DO OURO, POIS OS ESCRAVOS

REALIZAVAM DIFERENTES FUNÇÕES, COMO ATIVIDADES LIGADAS AO TRANSPORTE, COMÉRCIO (AMBULANTE) E À CONSTRUÇÃO DE PONTES, RUAS E EDIFÍCIOS.

FONTE: JORNAL ESTADO DE MINAS, 02/05/2012

PREENCHIMENTO DE LACUNAS

1. MUSEU QUE ERA CASA DE UM RICO COMERCIANTE:

MUSEU CASA DOS CONTOS

2. IGREJA VISITADA DURANTE NOSSA EXCURSÃO:

MATRIZ NOSSA SENHORA DO PILAR

3. PAÍS AFRICANO QUE UTILIZA O MINERAL DAS ESCULTURAS. PAÍZE MOÇAMBIQUE

4. TIPO DE MINERAÇÃO UTILIZADA NO INÍCIO:

OURO DE ALUVIÃO

5. LOCAL DE ACOMODAÇÃO DOS ESCRAVOS NA CASA DO SENHOR: SENZALA

6. A PARTE DO OURO COBRADA PELA CORÓIA PORTUGUESA:

UM QUINTO

7. PEDRA MACIA MUITO UTILIZADA NA ARQUITETURA LOCAL:

PEDRA SABÃO

8. MOVIMENTO DE TENTATIVA DE LIBERTAÇÃO COLONIAL DO BRASIL: INCONFIDÊNCIA MINEIRA

ANEXO 05

FILME HIATO

ANO: 2008

PAÍS: BRASIL

DURAÇÃO: 20 MINUTOS

DIRETOR: VLADIMIR SEIXAS

GÊNERO: DOCUMENTÁRIO *



SINOPSE: EM AGOSTO DE 2000, UM GRUPO DE MANIFESTANTES ORGANIZOU UMA OCUPAÇÃO EM UM GRANDE SHOPPING DA ZONA SUL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. O EPISÓDIO OBTVEU GRANDE REPERCUSSÃO NA IMPRENSA NACIONAL E AINDA HOJE É DISCUTIDO POR ALGUNS PENSADORES. O FILME RECUPEROU IMAGENS DE ARQUIVO E TRAZ ENTREVISTAS DE ALGUNS SUJEITOS, 7 ANOS APÓS ESSA INESPERADA MANIFESTAÇÃO.

*CONSULTANDO DICIONÁRIO:

DOCUMENTÁRIO É UM FILME QUE LIDA DIRETAMENTE COM O FATO E NÃO COM A FICÇÃO, QUE TENTA TRANSMITIR A REALIDADE COMO ELA É.

INVASÃO : ATO DE OCUPAR ILEGALMENTE USANDO A FORÇA.

OCUPAÇÃO : ATO DE SE APODERAR DE ALGO.

FONTE: DICIONÁRIO AURÉLIO

RODA DE CONVERSA

DURANTE A ESCRAVIDÃO
ESCRAVO NÃO ERA
CONSIDERADO GENTE (FRANCO
FRANCISCA)
POR EXEMPLO VOU PEGAR
20 MIL NO BANCO. ACHA
QUE EU VOU COM ROUPA
BONITA? (CALMIRO)
E SE ESTÁ DE TERNO E
GRAVATA TODO MUNDO
BAJULA (LOURDES)

ASSINATURA FOI PARA
CONTROLAR SE ACONTECESSE
ALGUMA COISA ERRADA
4 (APARECIDO).

5 BARREIRA INVISÍVEL É O
DINHEIRO QUE A PESSOA
NÃO TEM (FRANCISEA)

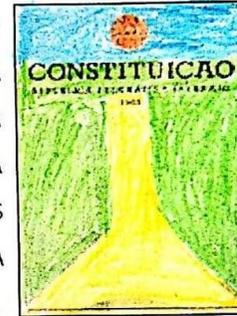
6 IR NA FESTA COM ROUPA
VELHA

7 TEM GENTE QUE PASSA
MORAR NA
RUA DEPOIS DE ALGUM
PROBLEMA

(LOURDES)

A CONSTITUIÇÃO DE 1988

NÓS, REPRESENTANTES DO POVO
BRASILEIRO, REUNIDOS EM ASSEMBLÉIA
NACIONAL CONSTITUINTE PARA INSTITUIR
UM ESTADO DEMOCRÁTICO, DESTINADO A
ASSEGURAR O EXERCÍCIO DOS DIREITOS
SOCIAIS E INDIVIDUAIS, A LIBERDADE, A
SEGURANÇA, O BEM-ESTAR,



O DESENVOLVIMENTO, A IGUALDADE E A JUSTIÇA COMO VALORES
SUPREMOS DE UMA SOCIEDADE FRATERNA, PLURALISTA E SEM
PRECONCEITOS, FUNDADA NA HARMONIA SOCIAL E
COMPROMETIDA, NA ORDEM INTERNA E INTERNACIONAL, COM A
SOLUÇÃO PACÍFICA DAS CONTROVÉRSIAS, PROMULGAMOS, SOB A
PROTEÇÃO DE DEUS, A SEGUINTE CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA
FEDERATIVA DO BRASIL (...)

ART. 5º TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI, SEM DISTINÇÃO DE
QUALQUER NATUREZA, GARANTINDO-SE AOS BRASILEIROS E AOS
ESTRANGEIROS RESIDENTES NO PAÍS A INVOLABILIDADE DO DIREITO
À VIDA, À LIBERDADE, À IGUALDADE, À SEGURANÇA E À
PROPRIEDADE, NOS TERMOS SEGUINTE:

XV - É LIVRE A LOCOMOÇÃO NO TERRITÓRIO NACIONAL EM TEMPO
DE PAZ, PODENDO QUALQUER PESSOA, NOS TERMOS DA LEI, NELE
ENTRAR, PERMANECER OU DELE SAIR COM SEUS BENS (...).

FONTE: www.senado.gov.br

ANEXO 06

SABERES INDÍGENAS E A BIOPIRATARIA



POVOS INDÍGENAS DA AMAZONIA

COMO MAJUWARE,
SEGUNDO ELE,
"INVENTOU" UM
REMÉDIO CONTRA
PICADA DE
ARANHA:
CERTA VEZ ELE FOI

PICADO POR UM ARACNÍDEO PEÇONHENTO E NÃO SABIA O QUE PASSAR; PENSOU, ENTÃO, EM USAR A CASCA DE UMA ÁRVORE, DEVIDO AO SEU CHEIRO PERFUMADO. E DEU CERTO; ESTANCOU A DOR E O PROCESSO INFLAMATÓRIO. ATESTADA A EFICIÊNCIA, MAJUWARE CONTOU PARA ALGUNS PARENTES. UM DE SEUS CUNHADOS CHEGOU A USAR A REFERIDA CASCA E COMPROVOU SUA EFICIÊNCIA. VALE NOTAR QUE NA FARMACOPEIA (DO GRUPO WAJÁPI) ALGUNS REMÉDIOS SÃO USADOS POR SEU AROMA, OS CHEIROS AGRADÁVEIS SÃO ASSOCIADOS AO BEM-ESTAR E À PROTEÇÃO EM OPOSIÇÃO AOS CHEIROS FÉTIDOS, LIGADOS À PODRIDÃO DA MORTE. FOI A OPERACIONALIZAÇÃO DESSA LÓGICA SENSÍVEL QUE PERMITIU MAJUWARE FAZER UMA INOVAÇÃO QUE, TENDO O EFEITO TESTADO, FOI PASSADA

ADIANTE. COMO SE SABE, ESSE MANANCIAL DE CONHECIMENTO CONSTANTEMENTE GERADO PELOS POVOS INDÍGENAS É ALVO DE GRANDE COBIÇA, POR PARTE DOS CHAMADOS BIOPIRATAS - PESSOAS QUE QUEREM SE APROPRIAR DE SABERES LOCAIS SOBRE PLANTAS E ANIMAIS PARA GERAR PRODUTOS INDUSTRIALIZADOS A PARTIR DAÍ, SEM DAR O DEVIDO CRÉDITO AOS GRUPOS AMAZÔNICOS.

FONTE: LIVRO "O ÍNDIO QUE MORA NA NOSSA CABEÇA"



REMÉDIOS CASEIROS QUE RECOMENDAMOS

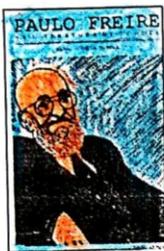


1. CASCA DE ANTI CO : CURA ASMA(ALMIRO).
2. VAGEM DE PAU FERRO: CURA GRIPE (FRANCISCO).
3. ESCORPIÃO NO ÁLCOOL: CORTA SEU PRÓPRIO VENENO (VALDIRENE).
4. CASCA DE IMBORANA : CURA SINUSITE(MARIVALDO).
5. BATATA DE DÁLIA CURA VENENO DE COBRA (APARECIDO).
6. FOLHA DE ALGODÃO : CORTA INFECÇÃO (MARIA ALVES).
7. BUCUNHA PAULISTA: INALAÇÃO PARA SINUSITE(HELIO).
8. PÓ DE CAFÉ PASSADO: COMBATE DIARREIA (ENI).
9. CARAMBOLA E PITANGA : PASSARINHO NÃO COME (LAURO).

ANEXO 07

ÁFRICA DE A a Z

PAULO FREIRE
NA LITERATURA DE CORDEL



VOU FALAR DE UMA VIDA
COM MUITA SATISFAÇÃO
NESSE VERSO PÉ QUEBRADO
MAS QUE É DE CORAÇÃO
DA VIDA DE PAULO FREIRE
NA ALFABETIZAÇÃO
QUERO HOMENAGEAR
ESSE ILUSTRE CAVALHEIRO
QUE VEIO REVOLUCIONAR
NOSSO ENSINO INTEIRO
FAZENDO A GENTE FICAR
UM POUCO MAIS BRASILEIRO .

QUAL PAÍS CHAMOU MAIS SUA ATENÇÃO NO VÍDEO?

- A ARGÉLIA
- B. BURQUINA FASO
- C. COMORES
- D. DJIBUTI
- E. ERITREIA
- G. GÂMBIA
- L. LIBERIA
- M. MOÇAMBIQUE
- N. NAMÍBIA
- Q. QUÊNIA
- R. REPÚBLICA CENTRO AFRICA
- S. SUAZILÂNDIA
- T. TANZÂNIA
- U. UGANDA
- Z. ZIMBABUÊ



GUINÉ-BISSAU



CABO VERDE



COSTA DO MARFIM

PAULO FREIRE NA ÁFRICA

PAULO FREIRE NASCEU EM RECIFE/PE NO DIA 19 DE SETEMBRO DE 1921. FORMOU-SE EM DIREITO, MAS OPTOU PELA PROFISSÃO DE PROFESSOR. (...) NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1960, PROPÕE UM NOVO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS QUE GANHOU RECONHECIMENTO NO MUNDO INTEIRO.

VIAJOU VÁRIAS VEZES PARA A ÁFRICA. FOI CONVIDADO A ASSESSORAR PROJETOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM CABO VERDE, SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE E NA GUINÉ-BISSAU. O PROJETO NA GUINÉ-BISSAU SE

DESENVOLVEU NOS ANOS 70. O PAÍS ACABAVA DE SE LIBERTAR DO COLONIALISMO PORTUGUÊS (1974) E ERA LIDERADO PELO PARTIDO AFRICANO DA INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE.



PAULO FREIRE EM GUINÉ-BISSAU, 1976

EM 1977, FREIRE ESCREVEU O LIVRO “CARTAS À GUINÉ-BISSAU – REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO”. EIS UM TRECHO DO LIVRO: “ A COR DO CÉU, O VERDE-AZUL DO MAR, OS COQUEIROS, AS MANGUEIRAS, OS CAJUEIROS, O PERFUME DE SUAS FLORES, O CHEIRO DA

TERRA; AS BANANAS, ENTRE ELAS A MINHA BEM AMADA BANANA MAÇÃ; O PEIXE AO LEITE DE COCO; OS GAFANHOTOS PULANDO NA GRAMA RASTEIRA (...), TUDO ISSO ME TOMOU TODO E ME FEZ PERCEBER QUE EU ERA MAIS AFRICANO DO QUE PENSAVA.”

O CONTINENTE ÁFRICA



FONTE: PAULO FREIRE, EDUCAR PARA TRANSFORMAR

QUEM FOI JOÃO CÂNDIDO FELISBERTO?



www.youtube.com/watch?v=f9c7sY5TNTQ

CANDIDATO SITUACIONISTA, MARECHAL HERMES DA FONSECA, EXPRESSARAM O DESCONTENTAMENTO DA SOCIEDADE COM O REGIME VIGENTE. ESGOTADAS AS TENTATIVAS PACÍFICAS E PROPOSITIVAS DOS MARINHEIROS, ESTES DECIDIRAM QUE IRIAM FAZER UM MOTIM PELO FIM DO USO DA CHIBATA EM 25 DE NOVEMBRO DE 1910.

MENOS DE UMA SEMANA APÓS A POSSE DO PRESIDENTE, O MARINHEIRO MARCELINO RODRIGUES FOI PUNIDO A 21 DE NOVEMBRO COM 250 CHIBATADAS, QUE NÃO PARARAM NEM COM O DESMAIO DO MESMO, CONFORME NOTICIADO PELOS JORNAIS DA ÉPOCA, APLICADAS NA PRESENÇA DE TODA TRIPULAÇÃO DO NAVIO. ESTE FATO ANTECIPOU A DATA PROGRAMADA PARA O MOTIM, DE 25 PARA 22 DE NOVEMBRO DE 1910.

MESTRE-SALA DOS MARES (LETRA ORIGINAL)

AUTOR: JOÃO BOSCO



HÁ MUITO TEMPO NAS ÁGUAS DA GUANABARA
O DRAGÃO NO MAR REAPARECEU
NA FIGURA DE UM BRAVO MARINHEIRO
A QUEM A HISTÓRIA NÃO ESQUECEU.
CONHECIDO COMO ALMIRANTE NEGRO
TINHA A DIGNIDADE DE UM MESTRE-SALA
E AO NAVEGAR PELO MAR
COM SEU BLOCO DE FRAGATAS
FOI SAUDADO NO PORTO
PELAS MOCINHAS FRANCESAS, JOVENS POLACAS
E POR BATALHÕES DE MULATAS.
RUBRAS CASCATAS JORRAVAM DAS COSTAS
DOS NEGROS PELAS PONTAS DAS CHIBATAS,
INUNDANDO O CORAÇÃO, DE TODA TRIPULAÇÃO
QUE A EXEMPLO DO MARINHEIRO CANTAVA
GRITAVA ENTÃO: GLÓRIA AOS PIRATAS,
ÀS MULATAS, ÀS SEREIAS, GLÓRIA À FAROFA,
À CACHAÇA, ÀS SEREIAS
GLÓRIAS A TODAS AS LUTAS INGLÓRIAS
QUE ATRAVÉS DA NOSSA HISTÓRIA, NÃO ESQUECEMOS JAMAIS.
SALVE O ALMIRANTE NEGRO QUE TEM POR MONUMENTO
AS PEDRAS PISADAS DO CAIS. MAS FAZ MUITO TEMPO...

ANEXO 08

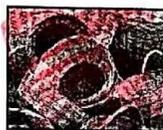
FEIRA DE CARUARU – LUIZ GONZAGA



A FEIRA DE CARUARU, FAZ GOSTO A GENTE VÊ.
 DE TUDO QUE HAI NO MUNDO, NELA TEM PRA VENDÊ,
 NA FEIRA DE CARUARU.
 TEM MASSA DE MANDIOCA, BATATA ASSADA, TEM OVO CRU,
 BANANA, LARANJA, MANGA, BATATA, DOCE, QUEIJO E CAJU,
 CENOURA, JABUTICABA, GUINÉ, GALINHA, PATO E PERU,
 TEM BODE, CARNEIRO, PORCO, SE **DUVIDÁ... INTÉ** CURURU.
 TEM CESTO, BALAIÓ, CORDA, TAMANCO, GRÉIA, TEM **CUÊI**, TATU,
 TEM FUMO, TEM TABAQUEIRO, FEITO DE CHIFRE DE BOI ZEBU,
 CANECO, **ARCVITÊRO**, **PENÊRA** BOA E **MÉ** DE URUCÚ,
 TEM **CARÇA** DE ARVORADA, QUE É PRA MATUTO **NUM ANDÁ** NU.
 TEM REDE, TEM **BALIEIRA**, MODE **MININO CAÇÁ** NAMBU,
 MAXIXE, CEBOLA VERDE, TOMATE, **CUENTO**, COUVE E CHUCHU,
ARMOÇO FEITO NAS **TORDA**, PIRÃO **MIXIDO** QUE NEM ANGU,
MUBIA DE **TAMBURETE**, FEITA DE TRONCO DE MULUNGÚ.
 TEM **LOIÇA**, TEM FERRO **VÉIO**, SORVETE DE RASPA QUE FAZ JAÚ,
 GELADA, **CARDO** DE CANA, FRUTA DE **PARMA** E MANDACARU.
BUNECO DE VITALINO, QUE SÃO **CUNHECIDO** INTÉ NO SUL,
 DE TUDO QUE HAI NO MUNDO, TEM LÁ NA FEIRA DE CARUARU.

JEITOS DE FALAR - MARCAS QUE NOS IDENTIFICAM

VER
HA' VENDER



DUVIDAR ATE
COEHO

ALCOVITEIRO PENEIRA MEL
CALÇA ALVORADA NÃO ANDAR
BALIEIRA MENINO CAÇARIAMBU
COENTRO
ALMOÇO MEXIDO
MOBILTA TAMBURETE
LOUÇA VELHO
CALDO PALMA
BUNECO CONHECIDO



ANEXO 09



AUTORRETRATO

A PINTORA MAIS FAMOSA DO BRASIL

TARSILA DO AMARAL NASCEU EM CAPIVARI/SP EM 1886, EM UMA FAMÍLIA ABASTADA. CRESCER NAS FAZENDAS NO INTERIOR DO ESTADO. ESTUDOU EM COLÉGIOS PARA FREIRAS EM SÃO PAULO, E TERMINOU SEUS ESTUDOS EM BARCELONA.

QUANDO VOLTOU DA EUROPA, NO ANO DE 1906 CASOU-SE E TEVE UMA ÚNICA FILHA. ENQUANTO ESTEVE

CASADA, TARSILA JÁ DESEJAVA PINTAR E DESENHAR, MAS SEU MARIDO ACREDITAVA QUE AS ESPOSAS DEVERIAM SOMENTE CUIDAR DA CASA E DO MARIDO. POR ISSO QUE LOGO APÓS O NASCIMENTO DA FILHA, O CASAL SE SEPAROU E TARSILA VOLTOU A MORAR COM OS PAIS EM ALGUMA DAS MUITAS FAZENDAS DA FAMÍLIA.

ELA COMEÇOU A PINTAR MAIS FREQUENTEMENTE EM 1917, E EM 1920 FOI À PARIS PARA APRIMORAR SUA ARTE E DEDICAR-SE AO DESENHO, MAS MANTENDO-SE FIEL À SUA ORIGEM: "SOU PROFUNDAMENTE BRASILEIRA E VOU ESTUDAR O GOSTO E A ARTE DOS NOSSOS CAIPIRAS."

EM 1924, TARSILA VIVE O REDESCOBRIMENTO DO BRASIL PINTANDO COM CORES VIBRANTES TEMAS QUE REMETEM AO PAÍS, UM EXEMPLO É "MORRO DA FAVELA", OU MESMO PAISAGENS TROPICAIS, A FLORA E A FAUNA NACIONAIS, COMO "O MAMOEIRO". EM 1928 PINTA SUA OBRA MAIS FAMOSA, O "ABAPORU", NOME INDÍGENA QUE SIGNIFICA "HOMEM CANIBAL". EM 1931, TARSILA CONSEGUE VENDER ALGUNS DE SEUS QUADROS E VIAJA PARA A RÚSSIA. DURANTE

A DÉCADA DE 40, EXPÕE TAMBÉM SUAS OBRAS DURANTE A PRIMEIRA E A SEGUNDA BIENAS DE SÃO PAULO, UM DOS QUADROS DESSA ÉPOCA É "O CASAMENTO". EM 1960 GANHA UMA RETROSPECTIVA DE SUA HISTÓRIA NO MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (MAM). EM 1965, APÓS CIRURGIA NA COLUNA, FICA PARALÍTICA. UM ANO DEPOIS, SUA FILHA VEM A FALECER, O QUE A DEIXA AINDA MAIS DEPRIMIDA. TARSILA DO AMARAL FALECEU EM 17 DE JANEIRO DE 1973, TEORICAMENTE DEVIDO À DEPRESSÃO.

FONTE: WWW.INFOESCOLA.COM

CAÇA-PALAVRAS

S	B	O	R	R	O	M	W
J	A	N	E	I	R	O	Q
O	R	H	O	M	E	M	D
T	C	J	A	P	W	W	J
E	E	B	L	Y	J	S	F
M	L	M	I	W	K	I	K
O	O	P	S	Q	L	F	Ç
N	N	Q	R	H	T	G	P
A	A	B	A	P	O	R	U
S	Z	W	T	S	L	B	L
C	O	L	U	N	A	C	D
I	R	A	V	I	P	A	C
M	V	E	J	Z	P	X	A
E	X	R	T	C	Ç	Z	S
N	B	Y	F	R	T	V	A
T	M	U	S	E	U	B	M
O	P	A	I	S	W	E	E
Y	T	R	D	B	T	N	N
Ç	P	D	V	R	Q	M	T
V	G	F	A	L	T	S	O

ANEXO 10

