



Viver o escrever e escrever o viver: Lições da prática

Organizadoras:
Zélia Granja Porto
Rosângela Tenório de Carvalho



NUPEP

Zélia Granja Porto
Rosângela Tenório de Carvalho
(Organizadoras)

Viver o escrever e escrever o viver: lições da prática

Editora Universitária UFPE

Rosângela Tenório de Carvalho
Zélia Granja Porto
(Organizadoras)

Adriana Fornari de Souza
Ana Paula Silveira de Araújo
Beatriz de Barros de Melo e Silva
Elielda Barbosa Duarte
Eleta Freire
Elisabeth Gois Sena
Felipe Viana
Jacilene Albuquerque Silva
Janaína Cabral de Miranda
Joelma Moraes
José Roberto
Josilda Soares Mendes
Karla Tereza Amélia Fornari de Souza
Kátia Maria Barreto da Silva Leite
Liliane Marai Teixeira Lima de Carvalho
Maria das Graças Vital de Melo
Maria Lucinete Patrício da Silva
Marta Rejane da Silva Souza
Rosângela Tenório de Carvalho
Vanessa Maria Anselmo
Veralúcia Ferreira de Oliviera
Luana Soares da Silva
Tereza Barros
Zélia Granja Porto

Projeto Gráfico
Amanda Amorim Costa e Silva

Revisão de Texto
Maria das Graças Corrêa de Oliveira

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

V857 Viver o escrever e escrever o viver: lições da prática /
Organizadoras: Zélia Granja Porto, Rosângela Tenório
de Carvalho. – Recife : NUPEP, 2015.
227 p. : il.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0688-5 (broch.)

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3.
Educação de adultos. I. Porto, Zélia Granja (Org.).

371.1

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2015-097)

Agradecimentos

A todos, nossa gratidão.

Siglas utilizadas

ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração em Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CCPs	Centros de Cultura Popular
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conselho Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNN	Cable News Network
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Apresentação

Com o lançamento deste livro compartilhamos o conhecimento produzido por um grupo de professores e estudantes da UFPE e de professores das redes públicas de ensino de Pernambuco a partir de uma experiência de formação continuada sobre alfabetização e os letramentos verbal, artístico, matemático e histórico que compõem o universo cultural dos jovens, adultos e idosos.

A experiência que resultou no desenvolvimento do Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social, realizado no ano de 2014, é fruto da articulação entre a UFPE, por meio do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP-, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social – SECADI- e secretarias municipais de educação.

É com grande satisfação que as autoras e autores trazem público a experiência não só para os que a acompanharam ao longo da execução do Curso de Aperfeiçoamento, como também para que novos leitores e leitoras se sintam instigados a integrar os debates, as reflexões e as problematizações que vêm ocorrendo no campo da investigação em alfabetização e letramentos de jovens e adultos. Em particular, aqueles mobilizados pela necessidade de lançar um olhar sobre o embasamento teórico e as práticas pedagógicas de alfabetização e de letramentos que visam atender a diferentes grupos socioculturais em interação no espaço da sala de aula.

Nos momentos e movimentos do percurso formativo do citado curso – tornado visível nos nove capítulos deste livro que abrigam artigos de professores, depoimentos de monitores e relatos de experiências de professores cursistas - podemos perceber os diferentes sentidos que os autores e autoras foram construindo de forma coletiva e processual a partir de duas dimensões indissociáveis: a experiência da leitura e a experiência do registro como processos formativos. A articulação dessas duas dimensões, aliás, têm inspirado o NUPEP a desenvolver formas singulares e plurais de formação continuada para educadores e educadoras que atuam na educação básica, em particular, na educação de jovens e adultos.

Assim, o livro está organizado em quatro partes. A Parte I - O Curso em Movimento – é formada por cinco capítulos com discussões sobre a concepção

teórica, prática e metodológica do curso. A Parte II – Lições da Prática - é constituída por um único capítulo, o sexto, que aborda as narrativas de professores do curso sobre saberes e experiências, com base na leitura dos diários etnográficos elaborados pelos professores cursistas. A Parte III - Escrever o Fazer. Refletir sobre a Prática - traz as vozes dos professores cursistas sobre seu fazer pedagógico e suas reflexões sobre a prática, na forma de relatos de experiências, apresentados nos sétimo e oitavo capítulos. E, na Parte IV – Um Olhar sobre a Prática dos Professores -, as estudantes do Curso de Pedagogia lançam um olhar sobre a prática dos professores cursistas e sobre as respectivas experiências como monitoras do curso, apresentando, no nono capítulo, uma leitura e reflexão a partir dos registros colhidos dos diários das professoras e professores cursistas e das aulas ministradas no curso.

Esperamos, com a edição deste livro, estabelecer um profícuo diálogo com a inquieta comunidade de pesquisadores, estudantes e professores do campo da educação de jovens e adultos, na expectativa de ampliar as possibilidades de debate, discutir questões desafiadoras e explorar inusitados percursos pelos quais desenhamos ao inventar trajetórias para este curso de formação continuada.

É longa a lista de pessoas e instituições a quem somos gratos por terem colaborado no planejamento, na execução do Curso e na produção deste livro – além da Secretaria de Diversidade – SECADI, a UFPE- PROPLAN; PROEXT, a União dos Dirigentes Municipais - UNDIME, secretários de educação dos municípios, professoras e professores cursistas das prefeituras municipais, professores da UFPE e estudantes do curso de Pedagogia.

Zélia Granja Porto
Coordenadora do NUPEP
Coordenadora do Curso

PARTE I
O CURSO EM MOVIMENTO

Capítulo 1 - Cenários de uma experiência de formação docente

Zélia Porto¹
Eleta Freire²

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.
(LARROSA, 2002).

O fragmento de texto tomado como epígrafe nos convida a refletir sobre as palavras e o poder que as palavras têm na constituição dos nossos modos de ser, de sentir e de agir e nos sentidos que atribuímos ou deixamos de atribuir ao que acontece e ao que passa. Se como diz Larrosa, pensamos com palavras, e pensar é dar sentido ao que nos acontece, ao que nos toca, ao que somos e às formas pelas quais nos tornamos o que somos, podemos inferir que as palavras (re)criam os sentidos ou os não sentidos do que chamamos de realidade. Assim, o sentido ou não sentido que damos aos acontecimentos, às coisas e à existência guarda estreita relação com as palavras e poderá traduzir-se ou não em experiência, entendida segundo o autor, como abertura à transformação do próprio sujeito da experiência, como aquele que se expõe aos riscos e perigos de ser afetado pelos acontecimentos, pelos sentimentos ou atravessado pela passagem de algo a que atribui sentido.

A experiência, nesse contexto, tem o sentido daquilo que nos acontece, que nos toca. Mas, para que a experiência aconteça ou para que algo nos aconteça e nos toque, precisamos imprimir outro ritmo às nossas ações e relações, ou seja, precisamos praticar a lentidão para olhar mais, ouvir mais, sentir mais. Cultivar a

¹ - Doutora em Política Educacional pela Universidade de Salamanca. Professor Associado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE. Coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular, Infância e Juventude (NUPEP) da UFPE.

² - Doutora em Educação pela UFPE. Professor Adjunto do Centro de Educação da UFPE. Pesquisadora do Núcleo de História da Educação e Ensino de História (NEPHEPE) da UFPE.

paciência, a atenção e a delicadeza. Controlar o desejo desmedido por informação, a pressa em opinar, a vontade de consumir novidades e notícias. Entendida desse modo, a experiência tem se tornado cada vez mais rara seja pelo excesso de informação, de opinião ou de trabalho, seja pela falta de tempo, de silêncio ou de memória que caracterizam o momento histórico presente.

A experiência como algo que nos afeta e, por isso, transforma nossa forma de ver o mundo e as coisas do mundo, está no centro da ideia de formação docente que guiou a elaboração e atravessou toda a trajetória do Curso Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social, tomado como cenário das vivências socializadas com os leitores nos vários textos deste livro. Esteve no centro das discussões a respeito das novas responsabilidades da educação escolarizada de pessoas jovens e adultas, enquanto práxis social que, a partir da perspectiva da diferença cultural, constituiu uma das finalidades do projeto do curso, desde seu início. Assim, no capítulo, objetivamos refletir sobre nossas vivências no e com o Curso, tomado como cenário de experiências pessoais, sociais e profissionais daqueles e daquelas que dele participaram.

E se é fato que as preocupações com o curso estiveram voltadas para a educação de pessoas jovens e adultas que, em algum momento de suas vidas, buscam a conquista de graus mais elevados de escolaridade, também é certo que essas preocupações convergem para uma formação docente compreendida como processo contínuo que não se esgota com a obtenção de títulos acadêmicos, com o acesso a um grande número de informações ou com a constituição de um vasto acervo de notícias. Ao contrário, na perspectiva, a formação docente consiste no encontro do sujeito da experiência consigo mesmo e com a consciência de sua condição de ser inacabado e inconcluso - no sentido atribuído aos termos por Paulo Freire - sobre o qual repousa o desejo da sua própria transformação.

A formação docente, assim pensada, passa a constituir um campo aberto a possibilidades de experiências que poderão advir do encontro com o outro, do diálogo com os textos, das vivências em sala de aula - como cursista e como professor e professora da EJA -, das atividades realizadas no curso, das diversas formas de registrar memórias e do encontro do sujeito consigo. Com base nesse entendimento, inferimos que a experiência, assim como o saber da experiência que ela produz, é singular, própria do sujeito da experiência, não se repete nem se

transmite a outros uma vez que além de subjetiva, é particular, individual e contingente.

Nesse sentido, o processo formativo é suposto como espaço de debates sobre questões do ensinar, do aprender, mas, sobretudo, do ser, da humanidade do ser. Ao ser, como sujeito das próprias ações e transformações, que para além da busca por um conhecimento científico e técnico e das implicações epistemológicas, investigativas e pedagógicas, se dispõe construir um novo saber e uma nova práxis. Trata-se do saber da experiência que se constrói na relação entre o conhecimento e a vida humana, mediado pela própria experiência. Um saber que não pretende se constituir em verdade, mas um saber constituído de sentido daquilo que nos acontece e nos toca.

Essas reflexões nos conduzem ao entendimento de que a formação docente precisa apoiar-se em elementos teórico-práticos que possibilitem o diálogo entre culturas e no interior de uma mesma cultura visando ao trato de problemas do cotidiano aos quais ofereça, a partir das interações entre os docentes e seus alunos jovens, adultos, idosos e adolescentes, elementos para reflexão e busca de possíveis respostas às questões por eles suscitadas. A sala de aula da EJA, então, pode ser compreendida como espaço capaz de garantir não apenas os processos de elevação da escolaridade dos alunos, mas, sobretudo, ser capaz de neles estimular o sentimento de pertencimento social e cultural e, por conseguinte, o desenvolvimento de processos organizativos e de intervenção social nos seus ambientes de trabalho, na moradia, nas igrejas, nos espaços de lazer e em tantos outros mais nos quais atuam.

Com esse propósito é que retomamos a discussão sobre o poder e a força das palavras para nomear o mundo e as coisas do mundo, mas também para dizer das nossas subjetividades, das nossas identidades, do nosso pertencimento e das representações que construímos. Para indagar sobre qual lugar ocupamos a partir dos sentidos que atribuímos aos acontecimentos, aos momentos, às atitudes e aos comportamentos nomeados e tornados compreensíveis por meio das palavras.

Não obstante o reconhecimento do papel e da relevância da palavra na criação do mundo à nossa volta, inferimos que, afora os conteúdos educativos sobre alfabetização e letramentos, a formação de docentes da EJA abrange diversas formas de expressão, a exemplo das linguagens verbais - orais e escritas -, artísticas -

literária, imagética, corporal -, matemática, histórica, entre tantas outras disponíveis na sociedade. Além destas, abarca conteúdos operativos, tais como o desenvolvimento da capacidade e da habilidade de elaborar projetos, programas e planos de intervenção social a partir dos conteúdos educativos trabalhados.

Assim sendo, entendemos que abordar a formação continuada para professores e professoras alfabetizadores/as da Educação de Jovens e Adultos - EJA requer uma série de considerações a respeito da educação de jovens, adultos e idosos em sua especificidade formativa. Ou seja, precisamos ter claro que essa modalidade educativa, ao abranger pessoas que já acumulam um acervo de experiências, supõe a valorização dos interesses e dos conhecimentos presentes na sala de aula, da diversidade, da pluralidade e, ao mesmo tempo, das singularidades de seus sujeitos.

Diversidade e singularidade na educação de jovens e adultos

Entendemos que uma proposta de formação docente abrangendo a alfabetização e os diversos letramentos que compõem o universo cultural dos jovens, adultos e idosos, passa pelo conhecimento de algumas especificidades presentes na trajetória histórica desses sujeitos. Passa igualmente, pela compreensão de que essa trajetória foi marcada por situações de opressão, de marginalização e de exclusão social e cultural, razão pela qual essas pessoas buscam novos horizontes e perspectivas de emancipação.

Como diz Arroyo (1996), a especificidade da condição social do jovem, adulto ou idoso, seu pertencimento étnico, racial, cultural, de gênero e, em especial, a condição dos jovens e adultos do campo, das vilas e das comunidades em situação de risco social, devem ser ponto de referência para a construção do trabalho pedagógico com a EJA e para a conformação do perfil do educador (a) dessa modalidade de educação. Nessa linha, o autor destaca a importância de uma base teórica sólida na constituição da formação do educador/a da Educação de Jovens e Adultos como condição para a inteligibilidade dos desafios colocados e para a busca de respostas a esses desafios.

Dessa forma, existe a necessidade de lançarmos um olhar sobre o embasamento teórico e as práticas pedagógicas de alfabetização e de letramentos

que visam a atender diferentes grupos socioculturais em interação no espaço da sala de aula. Isso porque estas questões se mostram centrais para que possamos compreender a perspectiva de uma interculturalidade crítica no sentido da “[...] construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais”, conforme salientado por Candau (2010, p.762).

Nesse processo, o diálogo entre culturas, o desafio de comunicação e compreensão sobre a multiculturalidade que marcam os espaços escolares e a sociedade mais ampla, ao assumir as dificuldades, as ambiguidades e os obstáculos, define uma situação de interculturalidade como expressão do encontro entre diferentes culturas, sem que entre elas se estabeleçam relações assimétricas ou de justaposição. Ou seja, uma convivência humana pautada no respeito às diferenças de pessoas com deficiência e às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, religiosa, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, de orientação sexual, entre outras.

A posição de Paulo Freire sobre a multiculturalidade nos aponta elementos metodológicos para a análise de situações relativas às diferenças culturais. Tomemos seu argumento:

A multiculturalidade é outro problema sério que igualmente não escapa a essa espécie de análise. A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura, no respeito de uma pela outra, correndo livremente o risco de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma 'para si', só assim se torna possível crescer juntas e não na experiência da tensão permanente, promovida pela imposição de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 1992, p. 156).

Portanto, o papel do professor alfabetizador que assume compromisso com a ampliação das condições de letramento verbal, artístico, matemático e histórico dos jovens, adultos e idosos, implica o reconhecimento das múltiplas dimensões da prática pedagógica, da relação com os conhecimentos, da construção e vivência de identidades sociais e culturais. Porém, implica, sobretudo, o diálogo com as experiências dos sujeitos que participam do processo educativo e dos diferentes usos

sociais das linguagens, por entender que “o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência” (LARROSA, 2011, p. 7).

Assim, em presença das diferenças étnicas, regionais, de gênero, de geração, religiosas, profissionais e de expectativas de futuro que compõem a Educação de Jovens e Adultos, mas também diante da singularidade das pessoas que a buscam e da complexidade do tempo presente, argumentamos em favor de uma prática pedagógica culturalmente orientada na direção da inclusão e da emancipação dos sujeitos.

Para Kleiman (2005), a complexidade da sociedade contemporânea exige conceitos complexos para explicar e compreender a dinamicidade de seus aspectos. Nesse sentido, o conceito de letramento representa uma forma de elucidar o impacto da escrita em todas as esferas de atuação humana e não somente nas atividades escolares, uma vez que se refere aos usos sociais da leitura e da escrita em contextos vários. Ao pautar os conceitos de alfabetização e de letramento, a autora afirma que este último envolve a imersão do sujeito no mundo da escrita e de múltiplas linguagens em distintos contextos sociais. No seu entendimento, isso requer uma prática pedagógica voltada para vivências diárias e sistemáticas de diversificadas formas de expressão e de uso da linguagem, tal como as que se materializam nas práticas sociais e culturais das quais os sujeitos participam. Implica a vivência do que a autora nomeia como *práticas de letramento*, que consistem no desenvolvimento de um conjunto de estratégias didáticas visando à compreensão do sentido da escrita em diferentes formas de registro e de situações em que a interdependência entre a leitura do mundo e a leitura da palavra ganha concretude. Por outro lado, o conceito de letramento, em razão do grau de abrangência que atinge, supõe o entendimento da existência de relações entre as várias áreas do conhecimento, a exemplo da História, da Matemática, da Arte, das ciências.

Sob esta ótica, a autora afirma que “[...] o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades” (KLEIMAN, 2005, p.21). Assim, podemos falar de diferentes linguagens - verbais, artísticas, matemáticas - como meios de expressão das compreensões, interpretações e explicações que vão sendo construídas ao longo dos processos educativos e de afirmação social dos sujeitos humanos. Esse movimento de apropriação do mundo

através da palavra, da ação e de uma nova sensibilidade, permite inferir que não estamos tratando de letramento na sua acepção singular, mas de letramentos no sentido ampliado, de percepção para os usos sociais da escrita expressos por meio dos discursos da matemática, da narrativa histórica, dos textos artístico-estéticos, entre outros que compõem as cenas do cotidiano. Por outra parte, elementos tais que formas geométricas, informações estatísticas, áreas, números, imagens, sons, gestos que se presentificam na mídia por meio de programas de TV, de propagandas e de revistas, constituem formas através das quais as experiências de letramentos dos sujeitos vão se configurando.

No contexto, a alfabetização, entendida como domínio consciente, crítico e criador da leitura e da escrita, aproxima-se da concepção de letramento, posto que, ao se alfabetizar, o sujeito toma posse de um sistema de significados que lhe permite atribuir novos sentidos a si mesmo, ao mundo, à vida e às relações sociais. De tal modo, pode ampliar sua interação com o outro, expressar-se e, ao mesmo tempo, interpretar a expressão do outro de modo mais significativo.

Para Soares (2003), dissociar alfabetização e letramento é um equívoco. A autora justifica sua afirmativa a partir do debate das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita segundo as quais o contato dos jovens e adultos não alfabetizados com o mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e a leitura – *o letramento*. A autora argumenta que esses dois processos não são independentes, mas interdependentes e indissociáveis. E reconhece que tanto a alfabetização quanto o letramento têm distintas facetas. Ambas as práticas - de alfabetização e de letramento - envolvem saberes e metodologias específicas. De um lado, a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em interdependência com a alfabetização.

Segundo Paulo Freire a alfabetização

[...] implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem

sobre seu contexto. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. (FREIRE, 1997, p. 72).

Desse modo, nas aulas de alfabetização e letramentos o discurso pedagógico deveria funcionar como uma mediação entre o conhecimento científico - marcado pelos efeitos de evidência do discurso científico - e o conhecimento empírico e informal do cotidiano do aluno e aluna. Isso porque, como afirma Souza (2000; 2001), a finalidade da Educação é a interpretação, compreensão, explicação e expressão da realidade pessoal, social e da natureza, necessárias à humanização do sujeito, posto que "o sujeito da experiência não ser o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação" (LARROSA, 2011, p.7).

No caso do Curso de Aperfeiçoamento de Alfabetizadores de EJA e Inclusão Social desenvolvido pelo NEPEP, os sujeitos da formação e da transformação fizeram seus percursos formativos experimentando movimentos de leitura, registro e produção de sentidos para suas ações, que foram narradas no Diário Etnográfico, escolhido como instrumento de memória das vivências do curso e de formação dos professores e professoras cursistas.

Momentos e movimentos do percurso formativo: leitura, registro e produção de sentidos

O NUPEP vem inspirando perspectiva de formação continuada para educadores e educadoras que atuam na educação básica, em particular, na educação de jovens e adultos, que toma como referência duas dimensões indissociáveis: a experiência da leitura e a experiência do registro como processos formativos.

Para Larrosa (2007, p.132), tomar a sério a leitura como formação poderia "[...] ser um modo de afirmar a potência formativa e transformativa (produtiva) da imaginação." Para ele, trata-se "[...] de pensar a leitura como algo que nos forma (ou

nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (op.cit., p.130). E neste sentido, pensar a leitura como formação é pensá-la como um tipo de relação que mobiliza nossa capacidade de “[...] escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer” (ibid., p.133).

A elaboração de Diário Etnográfico como instrumento de formação reflete essa tendência. A do conceito de experiência visto na dimensão individual, mas também em sua dimensão coletiva, caracterizada por uma redefinição das identidades em diferentes comunidades de significado. Trata-se de um caderno no qual o professor documenta, registra suas reações aos acontecimentos que observou no dia-a-dia; nele, escreve ou anota fatos, descobertas, encontros, reuniões, leituras, reflexões; exercícios, tarefas, regras, normas, atividades. No começo pode ser difícil, como admite Kramer (2001, p.35), mas, se entendemos o registro como um instrumento de trabalho do educador, a dificuldade não pode ser argumento para não fazê-lo. Além disso, a ideia de registrar experiências e não apenas de anotar informações recebidas, se coloca como elemento motivador para o professor na ação de registrar memórias geradas das suas reflexões, como afirma Weffort (1995, p.10):

A reflexão registrada tece a memória, a história do sujeito e de seu grupo. Sem a sistematização deste registro refletido não há apropriação do pensamento do sujeito-autor [...]. Sujeito alienado do próprio pensamento torna-se um mero copiador da teoria do outro.

Nessa mesma direção, Kramer (2001, p.38) argumenta ser “preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias” para que possam motivar, encantar os educandos com a escrita real, ou seja, aquela escrita que resulta da leitura de mundo, da escuta do outro e que tece o registro das experiências individuais e coletivas, uma escrita com sentido, tal como propõe a adoção do Diário Etnográfico. E também para indagar sobre qual lugar ocupa a partir dos sentidos que são atribuídos aos acontecimentos, aos momentos, aos movimentos cotidianos, às atitudes e aos comportamentos nomeados e tornados compreensíveis por meio das palavras como lembra Larossa.

Para Souza (2000), o diário pode funcionar como instrumento de formação profissional, como método de pesquisa e como metodologia de intervenção. Como instrumento de formação profissional, mediante o registro e reflexão, poderá

promover a melhoria das ações didáticas e o desenvolvimento pessoal do educador. Como método de pesquisa, possibilita ao professor assumir o papel de pesquisador que lhe é peculiar, e como metodologia de intervenção, o diário alimenta e é alimentado pelo planejamento da ação docente.

Sob essa ótica, o Diário Etnográfico foi adotado no curso objetivando funcionar como instrumento de formação e de desenvolvimento pessoal na medida em que buscou aguçar a capacidade de observação dos professores cursistas e proporcionar a melhoria de suas atuações didáticas, suscitadas e materializadas por meio do registro das reações individuais e coletivas aos acontecimentos constitutivos de suas experiências. Acontecimentos como ver, escutar, ler e sentir a si mesmo e aos outros, vivenciados simultaneamente no percurso formativo e no exercício da docência na EJA.

Como sabido, o dia a dia oferece muitos momentos que exigem do professor o exercício de sua capacidade de observar os educandos para decidir sobre a melhor maneira de intervir de forma crítica.

Referências

ARROYO, M. Prática pedagógica e currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Formação e profissionalização do educador. Florianópolis. **Anais do VIII ENDIPE...** Santa Catarina: NUP/CED/UFSC, 1996, v. 2, p.167-172.

CANDAU, V. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Anais do XV ENDIPE**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. SOARES, Leôncio (Org.)... [et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" letramento?** Não basta ensinar a ler e

escrever? Ângela B. Brasília: MEC, 2005.

KRAMER, Sonia; OSWALD, Maria L. (Org.). **Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou Ler e escrever?** Campinas, SP: Papirus, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em 11 out. 2014.

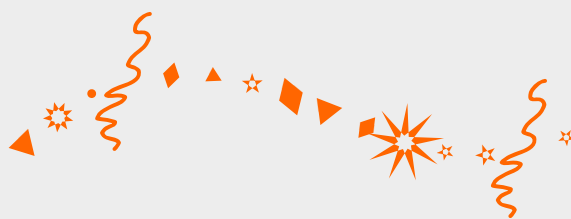
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

WEFFORT, Madalena Freire (Coord.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

Relatos de cursistas

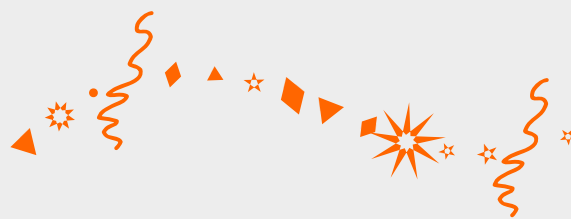
«Eu me vejo como um ser humano que busca, na medida do possível, lutar pelos meus ideais e pelo que acredito. Amo a Deus, a vida e as pessoas. Por isso defendo como meu maior bem a esperança em um mundo mais justo e digno para todos.»

Júlia Emilia, 15/04/2014



«(...) não queria ser professora porque eu achava que não tinha muita habilidade e sabedoria. O meu pai foi quem me matriculou no magistério; mas hoje agradeço a ele, porque foi através da minha profissão que consegui realizar o meus sonhos.»

Maria Aparecida, 15/04/2014



PARTE I
O CURSO EM MOVIMENTO

Capítulo 2 - Os caminhos da sistematização

Rosângela Tenório de Carvalho³

No contexto conceitual e prático do Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social, a sistematização da prática pedagógica busca estabelecer vínculos com o projeto político pedagógico do Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular- NUPEP sustentado no discurso teórico da Educação Popular. Este orienta entre outros aspectos, a tarefa de preservação e registro de diferentes formas de conhecimento e aprendizagem dos sujeitos da educação, pela instituição do respeito a formas singulares e plurais de conhecer.

No que se refere à sistematização, o NUPEP defende que a ação de sistematizar experiências está condicionada à prática de “elaborar um pensamento, uma técnica e um sentimento sobre SISTEMATIZAÇÃO” (SOUZA, 1997, p.1). Dessa forma é possível evitar tanto os reducionismos comuns a esse tipo de ação como a sua ampliação exagerada em termos de suas possibilidades. Ou seja, a sistematização é tratada como

[...] uma modalidade especial de pesquisa social, especialmente educacional. [...] um instrumento didático, que no interior de uma concepção pedagógica da intervenção institucional [...] pode ajudar a desenvolver a capacidade de invenção, de criação, de cultivo da inteligência crítica, de revolucionar as relações sociais, privilegiando a dignidade do ser humano, em suas expressões masculinas e femininas [...]. (ibid., p. 2-3).

No aspecto operativo, a atividade sistematizadora permite segundo Souza (ibid., p.4), conhecer os problemas e as causas de acordo com a interpretação dos próprios sujeitos, como também permite melhorar ou superar criticamente interpretações e definir novos caminhos. Do ponto de vista do processo de sistematização o autor aponta os seguintes passos: a) trabalho de planejamento; b)

3 - Doutora em Ciências da Educação (Currículo) pela Universidade Porto. Professor Associado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e na Pós-Graduação em Educação da UFPE. Pesquisadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular, Infância e Juventude (NUPEP) da UFPE.

trabalho de campo; c) trabalho de interpretação e d) trabalho de comunicação.

Para além do referente conceitual do NUPEP sobre sistematização, associamos outro aspecto quando ela está referida à formação de educadores: a potência da sua prática em termos do que ela oferece de possibilidades para “superar o senso comum no seu pragmatismo e utilitarismo e explicar os determinantes estruturais e conjunturais que condicionam a nossa prática do dia-a-dia.” (BARROS, 1989, p.2). Na formação continuada de professores e de professoras esse processo constitui etapa da análise e sistematização da própria prática formadora. Prática formadora que comporta, por exemplo, a prática de retomar os textos produzidos (para análise e sistematização), a utilização de outros referenciais teóricos e o trabalho de síntese (BARROS, id., p.3).

Com essas referências acolhemos diferentes formas de interpretar e expressar a experiência da formação dos participantes do curso (professores e cursistas). Assumimos a sistematização como prática importante no contexto da formação que se queira democrática, na qual as vozes dos sujeitos participantes possam disputar espaço para dizer de sua experiência.

O caminho metodológico nessa perspectiva tem como foco a interpretação do próprio sujeito da ação, seja aquele que tem a função de formador, seja o que tem a função de formando. Os sujeitos do curso são interpelados para, com suas narrativas, coproduzirem a pesquisa sistematizadora. Tomamos o cuidado de não buscar afirmações ou posições de sujeito imparciais, pois entendemos que suas narrativas são situadas. Aprendemos com Larrosa que

Nossas histórias são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros. E a construímos, então levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação e procurando controlá-la). E aqui se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentidos. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas a quem as contamos. (LARROSA apud VEIGA-NETO, 1996, p.417).

As narrativas produzidas em planos de aula de formadores, nos diários etnográficos dos cursistas e dos formadores são reorganizadas; registos escritos e imagéticos são selecionados; documentos do curso são reescritos; material bibliográfico de referência, selecionados pelos professores do curso, são discutidos;

textos advindos de *rodas de diálogo* dão visibilidade à palavra sentido, à palavra mundo de jovens e adultos dos programas nos quais os cursistas atuam. O conjunto de textos, narrativas, imagens, documentos, conformam o *corpora* da sistematização.

No *corpora* buscamos as interpretações sobre o curso em relação aos aspectos alfabetização, inclusão e diversidade cultural, pilares de orientação do curso. Observamos nessas interpretações as “regularidades, as significações compartilhadas e não a verdade ou a infidelidade dos relatos” (SILVEIRA, 2007, p. 134). De modo mais objetivo - as regularidades de temas, de situações, de formas de dizer, metáforas recorrentes, os sentimentos “para traçar uma espécie de paisagem dos relatos, com seus pontos de fuga, suas figuras emblemáticas e sua moldura” (ibid.). O trabalho é feito tendo como foco os enunciados dos textos. Ressaltamos como valioso nessa sistematização, as diferentes expressões que possam indicar as ações de reciprocidade, as relações de poder, as redes de interpretação.

Paisagem de lições no currículo do curso

Nesta seção pretendemos dar visibilidade a lições oferecidas aos cursistas no contexto do currículo do Curso. Nosso objetivo é identificar sua moldura curricular, ou seja, o seu “tom.” Nessa moldura, assinalar as figuras emblemáticas do discurso curricular que sustentam e reforçam argumentos, dizem qual o foco teórico e metodológico e, principalmente asseguram a credibilidade política e científica do curso. Essa síntese ou paisagem tem como foco, enunciados, temas, gramática recorrente, interdiscursos e metáforas. Os *corpora* analisados contemplaram o projeto do curso, planejamentos dos formadores; textos de leitura e reflexão dos cursistas.

Moldura do curso – lição de humanização pela educação

Os enunciados de campos de saber disciplinares com focos diferentes como a *pedagogia freireana*, a *psicogênese da alfabetização*, a *psicologia do adulto* e os *estudos antropológicos* conformam a moldura “híbrida” do curso. Desses campos emerge uma gramática recorrente sobre transformação, conscientização, reflexão,

inclusão, letramento, indicando que a organização curricular, contempla a interpretação e explicação da realidade natural e cultural - o conteúdo educativo, uma gramática que indica os conteúdos instrumentais e também os conteúdos operativos do curso, tal como defendeu Souza (2007).

Os temas relacionados aos conteúdos educativos estão visíveis nas temáticas da Educação Popular como processo humanizador. Aqui tratamos da humanidade pela educação, da formação omnilateral, do protagonismo da classe trabalhadora, da memória histórica das experiências humanas.

Como direito humano, a educação de adultos traz como lição a educação como sobrevivência do ser humano: "Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu" (GADOTI, 2013, p.22). A alfabetização de adultos como direito "é um pré-requisito para o desenvolvimento do emponderamento pessoal, social, econômico e político" (UNESCO, MEC, 2010, p.7).

A temática da reflexão do professor/a como elemento da formação humana está tratada nos textos sobre o Diário Etnográfico – a formação pela pesquisa, pela reflexão, pela dimensão cultural – o diário como técnica de investigação, o diário pedagógico *stricto sensu*, de tornar o professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática e de sua instituição – a prática pedagógica (SOUZA, op.cit. p.52).

A reflexão sobre os ciclos de vida com foco na psicologia do adulto é trabalhada tendo como eixo as atividades e práticas culturais relacionadas ao psiquismo. A idade adulta como uma "etapa culturalmente organizada de passagem do sujeito pela existência tipicamente humana" (OLIVEIRA, 2004, p.211). Os subtemas *especificidades dos jovens e adultos* em sua especificidade, a heterogeneidade dos indivíduos, a variedade de práticas de alfabetismos possíveis, a riqueza das narrativas autobiográficas dos adultos, enfim, do jovem e do adulto como objeto de saber do educador. Dizendo ao modo de Adozinda Costa: a necessidade da professora, do professor saber quem é o seu aluno.

A análise dos artefatos curriculares utilizados pelos professores e professoras do curso indica um currículo organizado por temas, campos disciplinares e proposições de intervenção (jornadas pedagógicas organizadas pelos participantes do curso com seus grupos de alunos/as e as rodas de diálogo). Essa organização incluiu também narrativas de vida dos professores e das professoras, com reflexões

sobre a formação (uso do diário etnográfico). Uma aproximação com o plano do curso que propõe

Além dos conteúdos educativos sobre alfabetização e letramentos diversos, serão trabalhados os conteúdos instrumentais: as diversas linguagens verbais (orais e escritas), as linguagens matemáticas, a linguagem de história, as linguagens artísticas e imagéticas. E os conteúdos operativos: desenvolvimento da capacidade e da habilidade de elaborar projetos, programas e planos de intervenção social a partir dos conteúdos educativos trabalhados. (PORTO, 2013, p. 2).

As subseções que seguem tratam das questões curriculares nas especificidades das disciplinas trabalhadas - os conteúdos instrumentais.

A lição de alfabetização e letramento

No que se refere ao campo da língua portuguesa destacam-se temas ora relacionados à alfabetização (alfabetização de crianças, sistema alfabético, sistema de escrita alfabética; a língua escrita como objeto de aprendizagem, oralidade) ora relacionados à questão da linguagem (história das representações escritas da linguagem, sociologia da linguagem, psicologia da linguagem, linguagem escrita). Paulo Freire como referência histórica da Alfabetização e os estudos da Psicologia Cognitiva de Vigotsky. Uma proposta na lição de articulação entre as contribuições teóricas de Paulo Freire e de Vigotsky com o intuito de encontrar “em suas ideias explicação para as propostas e prática de alfabetização” (MOURA, 2007, p. 537).

Propostas didáticas para alfabetizar letrando, na EJA, vão desde a discussão conceitual sobre os gêneros textuais à divulgação de resultados de pesquisas nas quais problematizados o livro didático e a seleção de textos que nem sempre se com qualidade: [adequar os tempos verbais da narrativa e da citação] “muitos [variedade de textos] encontra-se fragmentados e que mais da metade dos textos apresentados aos alunos sem qualquer indicação de autoria ou referência” (MORAES, 2010, p.26).

Em contraponto a essas práticas, tal como indicam os textos em análise, proposições de práticas didáticas para o trabalho de alfabetizar letrando são apresentadas. Sobre gêneros textuais, por exemplo, o trabalho de reflexão sobre o bilhete retratado no filme *Central do Brasil*. A lição a ser feita:

Analise a carta abaixo e indique quais as características do gênero textual carta que os analfabetos do filme Central do Brasil conhecem [...]. Identifique no diálogo entre Dora e Irene, gêneros textuais e sequências tipológicas (tipos textuais) presentes em suas falas. (BARRETO, 2014, p.1).

A leitura sobre o papel dos textos em nossa vida social; os tipos textuais, suas características. Sobre o ler como ato solitário e solidário: a duplicidade do ato de ler, a leitura como experiência, a leitura como “loucura mansa [...] ato solidário, pois o processo só se constrói pela cooperação de seus arquitetos: autor e leitor [...]” (PUC, 2005, p.2).

Atividades propostas: leitura/ cantoria de textos com rimas e aliterações, jogos de rimas, jogos fonológicos orais e com figura, produção de textos com poemas (LEAL, 2007, p.97); atividade de composição e decomposição de palavras; atividades de sistematização das correspondências grafofônicas e outras. Textos didáticos de aplicação junto aos alunos da EJA a exemplo de atividades de reflexão fonológica com a escrita de palavras. A lição sobre a produção de materiais. A necessidade de distinguir os tipos de materiais: materiais dirigidos aos professores “como um modo de veicular uma proposta pedagógica e de fazer-lhes chegar informação atualizada que os ajudem a pensar criticamente sua própria prática profissional”; materiais para ler considerados “essenciais e tanto mais necessárias quanto mais nos distanciamos das regiões urbanas” e materiais para alfabetizar considerados os materiais escritos e não as cartilhas ou os manuais. “Para alfabetizar é preciso ter acesso à língua escrita [...], é isso que está ausente nas famosas cartilhas ou *manuais para aprender a ler*” (FERREIRO, 2007, p.32-34).

O texto literário sobre a velhice, de Rubem Alves, ao tratar a velhice em contraponto aos gerontologistas que a veem como um processo biológico. Opta pela “velhice como um acontecimento estético [...] a beleza do crepúsculo” (ALVES, 2003).

A lição opinião. Texto de um jornal que diz da Travessia:

Com Fernando Pessoa “há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, temos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.” Segue a autora agora com suas palavras inspiradas em Fernando Pessoa: Os movimentos de massa, que chegam na

outra margem, começam com pessoas que percebem o novo, algumas que se inquietam, outras que não se conformam, com os milhares que sonham e que são visionários e com os poucos que captam o futuro e lançam fagulhas que, de tão fortes, incendiam milhares de mentes e suscitam ações. Pessoas que fizeram suas travessias. Outras que pegam carona. (SUPLICY, 2012, p. 1).

A lição de letramento e estética

Os estágios do desenvolvimento estético trabalhados: descritivo e narrativo; construtivo; classificativo; interpretativo e (re) criativo. Traduzem uma visão de leitura por habilidades, "as habilidades de leitura crescem cumulativamente, à medida que o leitor vai evoluindo através dos estágios" (ROSSI, p.34).

Esse modo de trabalhar a estética parece estar em consonância com o discurso dos processos de aprendizagem.



Richard Long. WATERFALL LINE AND RED SLATE CIRCLE 1987

Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=propagandas&biw=1280&bih=631&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=oK7cVJGflcrCggT2ooLoBQ&ved=oCAYQ_AUoAQ#tbm=isch&q=Richard+Long&imgdii

O objetivo é saber e conhecer no mundo, nos espaços sociais da convivência humana. Aprendizagens mediadas por linguagens/ ferramentas. A orientação da exploração das tecnologias da informação e da comunicação. A referência à pedagogia humanista – Paulo Freire, João Francisco de Souza, Maturana. Nessas perspectivas o conhecimento estético 'compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação se integrem; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano. (DUARTE, 1998).

As atividades didáticas propostas contemplam como tema, a propaganda.



Fonte: <http://intervaloscomerciais.blogspot.com.br/2010/04/propagandas-ousadas.html>

O formador propõe a leitura das propagandas. Em seguida solicita que cada grupo, a partir do texto que recebeu, faça o que se propõe abaixo:

Descreva a propaganda de modo que quem não a tenha visto possa saber exatamente como ela é. Indique que elementos funcionam como instruções para o leitor: os linguísticos e os não linguísticos. Que produto está sendo anunciado? Você teve alguma dificuldade para compreender o texto? Por que sim ou por que não? A quem a

propaganda se destina? Que efeitos essa propaganda causou em você? Que informações aparecem explícitas? Por que estão explícitas? O que fica implícito, o que você deve inferir? Está implícito por quê? Que conhecimentos anteriores você usou para compreender a propaganda? Você acha que a propaganda pode atingir o objetivo de convencer o consumidor a adquirir o produto que ela apresenta? Por quê? (MELO, 2014, p. 5).

A atividade finaliza com a socialização, pelo professor formador, das respostas dos grupos e dos comentários necessários.

Outras atividades, agora no campo do ensino da linguagem cênica: trabalho com o texto de Augusto Boal - Xuá-Xuá, a fêmea pré-humana que descobriu o teatro. Prefácio do livro *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Detalhamento da atividade:

- Caminhada (todos caminhando normalmente, prestando atenção no seu corpo, cada um no seu ritmo, falando baixinho sobre seu dia a dia, como se tivesse pensando alto): A, E, I, U, O, OM. Caminhar de formas diferentes: nas pontas dos pés, como bailarinas; nos calcanhares; com a parte interna dos pés, com a externa, com os pés para dentro, com os pés para fora...
- Objetivo: ativar certas estruturas musculares pouco utilizadas e nos tornarmos mais conscientes do próprio corpo, de seus limites e das possibilidades inclusive de superação dos nossos limites.
- Caminhar normal, em câmara lenta, em ritmo acelerado... De olhos fechados, de costas...
- Exercícios de alongamentos e respiratórios
- Jogos de integração e apresentação pessoal:
Meu nome em ação
Roda de ritmo, som e movimento.
Diferentes maneiras de dizer oi
Máquina de ritmos
- Teatro imagem

Modelagem

Objetivo:

[...].

Sugestões de exercícios:

- Esculpir uma estátua, imagem formada pelo corpo do outro participante para mostrar visualmente um tema/problema etc. se os espectadores não concordarem com a imagem produzida pelo escultor, fará intervenções – re fará as estátuas de outra forma ou completá-la ou fazer outra completamente diferente.

- Mostrar uma sala de aula de EJA, um jovem aprendendo, um idoso aprendendo (se ele não tivesse aprendendo, o que estaria fazendo?). Atribuir diferentes significados às imagens produzidas.

- Pedir às pessoas que representam as estátuas para tentar, em câmara lenta, uma transição para uma imagem ideal – e não real (do ponto de vista de quem faz).



Fonte fotográfica: Maria das Graças V Melo. Alunos da UnATI em aula. Dez 2013

O argumento para essa atividade didática: a relação teatro e relação dialógica:

O diálogo teatral problematiza a realidade, questiona os significados existentes e elabora possíveis significados. No espaço teatral as pessoas falam, exercitam o poder de pensar, agir, desejar, realizar, participar a construção de sua humanidade. (MELO, 2003, p. 45).

Outro aspecto ressaltado: a linguagem e a competência discursiva. O argumento: a arte como elemento para

Constituição / (re)estruturação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Sujeito que sente/pensa/age por si mesmo e pelo outro, que aprende e ensina, tornando-se construtor de si e do outro, autor/ator/protagonista em sua própria história de vida (ibid.).

A lição de história e a história de vida

Com a disciplina de História, conforme apresentada nos textos utilizados durante o curso e aqui analisados, acontece a consolidação do uso de narrativas dos participantes do curso como um caminho para a atualização do conhecimento. O trabalho com memória, biografias e com a leitura e reflexão dos textos utilizados pelo formador funcionaram/funcionam como elementos de força para compreensão teórica do trabalho com narrativas e sua relação com histórias de vida e a disciplina de história.

A dinâmica das aulas e a escolha do conteúdo curricular no campo da História determina o envolvimento dos cursistas. A escrita de biografias, o estudo sobre o que é biografia, identidade, o personagem do qual nos apropriamos, tal como proposto por Gutman (2011), mobiliza mais ainda a escrita dos cursistas sobre suas experiências, esboços de histórias de vida.

A partir de leituras e análises de processos de construção de identidade, procurar relacionar com suas próprias experiências identitárias. A reflexão sobre essas experiências tem também como suporte a questão da consciência histórica. Pergunta-se: "Que operações da vida cotidiana constituem a consciência histórica como fundamento de todo conhecimento histórico?" Entende-se que essa consciência "a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como

ciência, e por que ela é necessária.” (RUSEN, 2001, p.56). É realçada a narrativa histórica e os fatores que participam da formação da consciência histórica no processo narrativo (id., p. 61).

A alfabetização matemática

O conhecimento no campo da Matemática é mobilizado por meio de um painel integrativo confrontado com um texto teórico sobre o ensino da Matemática na EJA. O diário etnográfico é usado para planejamento da ação didática dos cursistas. Questões são apresentadas nessa perspectiva: como eu venho trabalhando a matemática com meus alunos da Educação de Jovens e Adultos? O que pretendo mudar? (CARVALHO, 2014).

Há uma interpelação aos cursistas sobre o modo de trabalhar com a necessidade de contagem (senso numérico) e o letramento numérico (tratamento da informação e representação da informação em tabelas e gráficos). A dinâmica da prática curricular associa leitura, discussão de textos, atividades práticas com os cursistas.

O debate teórico e metodológico sobre o ensino da matemática é apresentado em textos que tratam da especificidade do ensino da disciplina na escolarização de pessoas jovens e adultas. Com base no texto *Educação Matemática de Jovens e Adultos-Especificidades, desafios e contribuições*, de Fonseca (2007) propõe-se a reflexão sobre o que está consensuado na EJA em relação ao ensino de Matemática: “se utilizem problemas do cotidiano para ensinar Matemática” (FONSECA, 2007, p.76). Contudo, a autora propõe avançar sobre os critérios para seleção dos conteúdos a ser ensinados e sobre o tratamento que se deve conferir aos saberes populares. Associada a Knijnik (1996), observa:

[...] não se pode usar o saber popular apenas como uma ponte para os saberes acadêmicos; a matemática popular não pode ser tratada como folclore a ser valorizada; não tratar os saberes acadêmicos e populares de modo dicotômico. (FONSECA, 2007, p.76).

Nessa direção, a autora propõe tratar a Matemática mediante a inclusão da História na construção do sentido do ensinar e do aprender. Para essa inclusão,

conclui a autora, “é preciso considerar seu aspecto interlocutivo (do ensino-aprendizagem e da Matemática) e também seu aspecto interdiscursivo” (FONSECA, id., p.84).

Esse tratamento estabelece um diálogo conceitual com a Educação Popular e com os estudos da análise do discurso de linha francesa que tem na produção histórica de sentidos, na ideologia e nas relações de poder, o foco principal de análise. Nesse caminho oferecem um lastro teórico e metodológico para a formação de professores da EJA no que se refere ao que a autora acima citada denomina “malha de significados da Matemática que se ensina e que se aprende” (ibid.).

O estudo do texto didático “Educação de Jovens e Adultos. Matemática. Módulo I: A Historicidade do ser Humano”, do NUPEP, tem uma aproximação com a proposição de Fonseca. Na atividade *A Construção do Conceito de Número*, a proposição didática é iniciar a discussão sobre a necessidade de contagens na vida do homem e uma discussão sobre essa história. Segue com foco no sistema de numeração decimal mediante atividades de jogos, preenchimento de tabelas, trabalho com o ábaco. Observa-se se há coerência entre os textos de fundamento e os textos didáticos.

Figuras emblemáticas do curso: o diário etnográfico. A escrita de si na formação

A proposição do Diário Etnográfico, já bastante refletida em outras seções desta publicação, funcionou como o eixo estruturador da formação. Dentre os argumentos para seu uso: a prática de elaborar diário, utilizada por intelectuais como Euclides da Cunha com seu *Canudos* - diário de uma expedição que serviu de base à construção de sua obra *Os Sertões*; ou o seu uso por pessoas pouco escolarizadas, como Carolina Maria de Jesus com seu *Quarto de Despejo* [...]; o uso por uma jovem em situação de grande desumanização como o *Diário de Anne Frank*, dos anos 1940, no momento da Segunda Grande Guerra Mundial [...] (SOUZA, 1997, p.44).

O argumento principal, contudo, é uso do Diário Etnográfico como um diário pedagógico, “se utilizado como meio de formação inicial ou contínua.” Quando os próprios educadores utilizam esse instrumento ele tem a função de construir a consciência de sua prática docente e de si mesmo, tem uma função formativa (SOUZA, 2006).

Quanto à escrita de narrativas e memórias destacamos como uma prática recorrente no curso, o convite aos cursista para falarem de si, do seu modo de ver-se, dar-se a conhecer. São propostos registros fotográficos lição do fazer falar sobre o que usa todos os dias, o que precisa melhorar, do que se orgulha, do que precisa, a quem ama, onde dorme, trabalha, vive, seus artefatos, como é exemplo do roteiro para elaboração da autodocumentação fotográfica (FREITAS SOUZA, 2014, p. 1). A escrita de cartas, de recortes de memória nas aulas de letramento.

Nesta seção, como já indicamos, a análise privilegiou os enunciados dos textos que subsidiaram o currículo do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social. A escolha dos textos pelos formadores e a agregação dos enunciados desses textos aos seus planejamentos e planos de aula, reflete os sentidos produzidos sobre alfabetização, letramento e inclusão social. Na experiência dos cursistas, possivelmente outras interpretações, afinal quem recebe uma mensagem (aqui, os enunciados) tem “um resto de liberdade: a de lê-la de modo diferente” (ECO, 1984, p.168). Justifica: “mensagem é a forma vazia na qual o Destinatário poderá atribuir significados diferentes conforme o código que nela aplica” (p.170).

Essas interpretações terão visibilidade nos capítulos deste livro sobre Reflexões da Prática e Relatos de Experiência.

Referências

ALVES, Rubem. A velhice... um exercício para comentar. **Correio Popular**, Campinas, São Paulo, 5 jan., 2003.

BARRETO, Kátia. **Atividades**. Filme Central do Brasil. Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social. 2014. Digitalizado.

BARROS, Tereza. **Carta aos professores**. PERNAMBUCO. SEE. DECAP. Formação de Professores. Recife, 1989.

BARROS, Tereza. **Formação de professores alfabetizadores e inclusão social**. Palestra de abertura do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social. 2014. Digitalizado.

CARVALHO, Liliane. **Programação da Disciplina Matemática do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social**. Recife, 2014. Digitalizado.

ECO, Humberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo. Cortez Editora. 14 ed., 2007.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**. Especificidades, desafios e contribuições. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-86.

FREITA SOUZA, Almeri. Pesquisa etnográfica. Uma pessoa como eu. **Plano de Aula**. Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social. 2014. Digitalizado.

GADOTTI, Moacir. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n.2, jul., 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJ>.

GUTMAN, Laura. **O poder do discurso materno**. Introdução à metodologia de construção da biografia humana. São Paulo. Editora Ágora, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: CORREIA, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferras (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 77-116.

MORAES, Artur. **Como eu ensino**. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2010.

MOURA, Tania Maria de Melo. Contribuições de ideias de Paulo Freire e Vygotsky à alfabetização de jovens e adultos. **Contrapontos**, Itajaí v. 7, n. 3, p.537-548, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclo de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2 p. 211-229, mai./ago. 2004.

PORTO, Zélia. **Curso Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social**. NUPEP. UFPE, 2013. Digitalizado.

PUC. Santos. Leituração. **Boletim do Grupo de Leitura**, n. 15, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SILVEIRA, Hessel Rosa Maria. A entrevista na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação: Lamparina Editor, 2007.

SOUZA, João Francisco. Sistematização: um instrumento pedagógico nos projetos de desenvolvimento sustentável. **Tópicos Educacionais**, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, v. 15, n.1/3, 1997.

SUPLICY, Marta. Travessia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 jun. 2012. Caderno Opinião. Disponível em: <http://www.1.folha.uol.com.br/fsp/opinião/46299-trabvessia.shtml>.

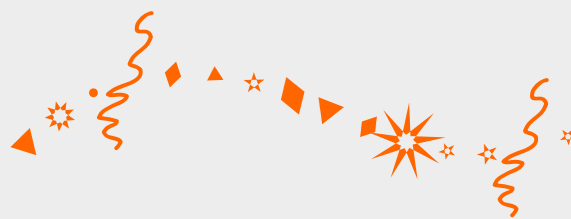
UNESCO, MEC. **CONFITEAVI - Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Marco de Ação de Belém, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/institutes/uil/confitea/pdf/workin_g_documents/belem%20framework_final_ptg.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

VEIGA NETO, A. Literatura, experiência e formação (entrevista com Jorge Larrosa). In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p.133-161.

Depoimento de cursista

«Carrego dentro de mim um desejo imenso de buscar conhecimentos, aprender, construir, experimentar o que ainda não sei/vivi.»

Joelma Moraes, 15/04/2014



PARTE I
O CURSO EM MOVIMENTO

Capítulo 3 - A história do nosso mundo

Felipe Souza Viana⁴

Atividades da disciplina de História que tem por objeto o trabalho com a história do nome dos estudantes são muito comuns no ensino do primeiro ciclo do Fundamental e na modalidade de EJA. Estudantes percebem a importância do seu nome na construção da sua identidade, atrelam essas percepções a seu entorno, e a História do mundo passa a ser muito mais interessante quando eles conseguem se perceber parte dele. Tal atividade está maciçamente presente nos parâmetros e programas curriculares como referenciais ao processo de alfabetização, considerando a contribuição da possibilidade de ressignificação de algumas ênfases sobre a problematização epistemológica do conhecimento histórico.

O fato é que é no claro escuro de nós mesmos que vamos aprendendo a viver. Em construção. Serenos, somos e seremos seres em eterna construção. Viver, que se diz, por extenso: trabalhar, familiar, descansar, pensar, construir, destruir, reconstruir, ressignificar. Assim somos. Assim sendo. Somos sendo. E então essa experiência de ser se entrelaça com a dos outros, que também em ser sendo, satisfazem e melindram todos os eus. Na maquiagem da máscara que somos para os outros (e para nós mesmos) temos - sabemos - muitos eus. Nosso eu animal, aquele liberto e irracional, avilta-se aos desejos e sonhos para o lado de fora do ente animado pelo sagrado. Eis o profano, o visceral, que se dá entre o ânimo animal e a *anima* – o espiritual humano. Entre o animal e o social, encontramos a peneira do superego. Superego significa muito ego (egotismo, egolatria). E peneira significa variabilidade. Desde a peneira do pedreiro, aquela de peneirar areia na construção civil, à peneira do suco do bebê, praticamente sem furo aparente, fazem-se os superegos de todos os nossos eus, deixando à porta da frente, na nossa cara, egos diversos e multiplicados no mundo. E então, a vaidade de ser esse ser que somos sendo, funde-nos no mais temido abissal do outro: a diferença. Mas essa mesma vaidade, ao ser medida, peneirada com sutileza e sabedoria, transforma-nos no mais (ir)racional sentimento de ser sociedade: o ser educador. Não trato aqui da condução exata do termo educador, aquele sentido epistemológico, teórico-conceitual; muito menos me

⁴ - Professor de História (EBTT). Mestre em Educação (UFPE). Membro do Laboratório de Imagem e História (LIh) - Grupo Benjamin de Estudos sobre Imagem e História (UFRPE).

reitero a delineações intelectuais. Refiro-me ao ser que educa. Ao ser humano. Humano educando humano.

Diferente de ser só professor, diferente de ser só sapiens, o educador conduz, pela fronteira da alma e da desanima, a proeza de transformar cultura no outro, de humanizar estudo profundo. Ao tempo que conduz por essa linha metamórfica, também se transforma, concomitantemente, como um camaleão. Eis a criatividade, a arte do educador: re-ser-se sempre sendo si e sendo o outro, para poder ser todos. E assim segue o rumo da relação educativa: sujeitos que, de tanto amor que têm para dar, e de nenhum dom por qualquer sagracidade, embarcam no ímpeto de ser o que são, de fazer o que fazem, de gerir no ventre da possibilidade, nuanças do pensar exterior. E o que é de dentro, sai; o que é de fora entra; o que é claro escurece; o que é escuro clareia; clareira de fogo em cores, fogo humano, onde o preto no branco se confunde com coragem, enquanto o branco no preto se confunde com covarde. No fim (sem fim), educar é colorir o mundo. É equilibrar o excesso e a ausência de cores. Outros já chamaram isso de humanizar. Nomear é humanizar, atribuir cultura e identidade histórica.

Pensar o nome é pensar sua identidade na medida em que pensamos os contextos e os personagens que estão em volta de nós. O "Portal do Professor", no site do MEC, por exemplo, destaca que tal atividade reverbera os conhecimentos prévios do estudante. Estudante que muitas vezes já é adulto e trabalhador, e não pressupõe um interesse direto pela História enquanto disciplina oficial. O "Portal" ressalta que o trabalho com os nomes dos sujeitos é muito significativo, "pois estamos trabalhando com algo que tem uma relação direta com a história de vida do sujeito". Por isso, é importante que resgatem os conhecimentos que estes sujeitos possuem sobre a escrita dos próprios nomes e suas histórias. Mas isso não é tudo. Na verdade, isso é só o começo.

Toda a relação histórica possível de ser construída através do trabalho com a história do nome, adentrando nas características da história pessoal dos sujeitos, relaciona-se diretamente com o que, na teoria do estudo da História, pode-se chamar de História do presente. A História do presente se constitui através da percepção da possibilidade de construir uma História nova a cada movimento de aula, considerando a relação dos fatos/temas do passado com os fatos/temas do presente, consequenciando assim, múltiplas interpretações sociais e culturais

advindas de fontes e documentos à posteriori, já apresentados, analisados, e sistematizados por outros sujeitos, pelo outro, que não eu ou você. Tudo isso gera, no âmbito da representação, da significação e da interpretação, uma pluralidade histórica caracterizada pela própria pulverização dos Estudos Culturais, que redefine a noção da importância da identidade nas discussões escolares. Nesse âmbito, essa tal História do presente, a partir da atividade que se utiliza da história dos nomes dos estudantes e da construção de autobiografias, pode ter potencial para permear diversas instâncias sociais e culturais a partir da prática docente, contribuindo para a reconstrução de um fato em outro, contribuindo com o pensar a transformação de si mesmo e conseqüentemente do outro e da sociedade ao seu redor, num movimento de interferências e trocas simbólicas e de saber.

A biografia também entra aqui como um recurso fantástico, na pureza etimológica mesmo do termo fantástico, de fantasia, de mito. Biografias são histórias pessoais, das ações de pessoas, de seus eus, de suas personalidades, de suas vaidades, defeitos e qualidades. As biografias são muito comuns na história, perpassam o tempo, desde os gregos clássicos. Sempre foram e são muito utilizadas na perspectiva da construção de um imaginário coletivo sobre alguém sendo um ser. Mas esquecemos de lembrar que nunca tudo sobre um mesmo ser poderá ser contado em uma biografia. Existem recursos naturais, limites, por assim dizer, que nos fazem seres incompletos: a memória. Nossa memória não recorda tudo. Pelo contrário, recorda pouco, o mesmo pouco do que de nós é contado. Para que essa memória se torne algo interessante ao coletivo, temos a imaginação, que é a ação da imagem sobre o que um ser fez sendo si mesmo com outros durante certo tempo, num certo contexto⁵. Logo, memória e imaginação estão sempre juntas, em diferentes medidas. Eis a fundação dos mitos biográficos. E nem por isso deixam de ser valiosas fontes históricas.

5 - Sobre a relação entre imaginação e alfabetização, com foco para a utilização das imagens no processo da construção histórica e alfabetização: "estar a par do que representa e de como se apresenta a imagem que nos molda, é entender e participar do fenômeno histórico enquanto acontecimento. Uma forma de situar o educando (e seu conhecimento) numa relação contextual, dialógica, reflexiva e autônoma, é como interpretar e entender o significado da imagem, suas nuances, seus objetivos, a partir da realidade de sua ação transformadora no sujeito. [...] o

A atividade da construção da autobiografia em ambiente de aula pode nos fazer questionar sobre o método de ensino e de construção da História. Eis o ensaio (coletivo) de um problema (coletivo) sobre a epistemologia do método. Entendemos que conhecimento é transformação, e a transformação substancial de um método se faz a partir de reflexões constantes sobre sua ação. Trabalhar com a história individual de cada sujeito nos redireciona a uma epistemologia do historiar, a uma fenomenologia do educar, a partir da percepção de que a representação comum acerca do que seria a consciência histórica conduz à construção de uma espécie de “teoria da representação social consciente”⁶. Essa reflexão pessoal, individual, fundada numa realidade coletiva a partir do individual – social a partir do pessoal –, reinterpreta a possibilidade de educar historicamente, num movimento de ressignificação (significação consciente para ressignificação inconsciente).

educando percebe sua história, alguns de seus “porquês existenciais”, através da experientiação (via produção) e da constante reflexão (via uso constante) da imagem em sua vida, durante a prática discente. [...]. Uma esfera conceitual que se relaciona diretamente a esse debate situa-se nas estruturas teóricas do letramento (SOARES, 1998; TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 1995 Cf. apud SOUZA VIANA, 2013), cujo pressuposto é de que 'quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas constantes de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire outro estado, outra condição para perceber o social' (SOARES, 1998, p.58, apud SOUZA VIANA, 2013). Acreditamos que o mesmo acontece com as imagens: a leitura e escrita constantes de imagens, assim como a prática analítica constante dessas produções, fazem com que o estudante aprenda a ler as entrelinhas dessas imagens, que aqui chamamos de 'entreplanos'. Nesse sentido, tal uso das imagens formula o terreno epistemológico do que chamamos inicialmente de 'letramento imagético.'" (SOUZAVIANA, 2013, p.202).

6- Aquisição e reflexão pública do conhecimento de que existe a possibilidade de se reconstruir seu próprio passado (GUTMAN, 2013). O “ensino” de História, convertido em “construção e reflexão das próprias histórias” funcionaria em função de um núcleo de pesquisa da História Social que transita pelo método e pelo tempo da História do Presente, refundamentando uma epistemologia do método docente (SANTOS, 2011). Em tese, seria a sistematização de uma prática social consciente do que se deve fazer a partir de uma intencionalidade específica, a fim de construir uma reconciliação entre passado e presente coletivos a partir das individualidades do ser. A conexão entre consciência individual e consciência social sobre o fazer algo é comum a todos, dependendo dos objetivos. Toda a variabilidade da forma de ver um fato na história se apresenta de formas muito diferentes, dependendo da intencionalidade e fundamentalmente de cada modo de fazer. Logo, o método é o ponto problemático de interseção entre todas as formas de fazer histórias.

No que tange à possibilidade de uma representação e de uma referência identitária do sujeito para com a História ressignificada a partir de suas individualidades e particularidades coletivas percebemos uma maneira de reinterpretar uma interpretação apriorística: um caminho possível para uma libertação da construção do eu no mundo. Nesse sentido, a atividade da construção da autobiografia em ambiente de aula nos proporcionou um caminho para revisão de estruturas interpretativas obsoletas, numa busca de liberdade que se sedimentou na negação derivada da opressão de si pelo mundo. Eis a primeira consideração coletiva dos professores cursistas durante nossa primeira aula: as primeiras opressões que muitas vezes os/as estudantes de EJA encontram estão/partem de si mesmos, de suas histórias de vida, que são tão importantes para que entendam a si e ao mundo, mas que são tão facilmente sucumbidas por outras, oficiais, curriculares, programáticas.

A experiência de trabalhar com as memórias de nós mesmos não nos faz entender o presente através do passado como bem metaforizava Gaston Bachelard, ao dizer que o conhecimento acerca do presente nos faz entender o passado, e não o contrário. Walter Benjamin nos disse algo parecido, comparando uma fotografia familiar com um brinquedo. Benjamin também se referia ao tempo: "o passado é consequência do presente, e não o contrário", dizia. Ora, tais metáforas nos fazem pensar muito sobre o trabalho mnemônico em função de um historiar a nós mesmos. Temos ainda tanta história para ser contada por aí, tantas fontes para serem historiadas. Eis a segunda consideração coletiva dos professores cursistas em nossa primeira aula: o passado é um presente. É a partir do que somos e de como estamos hoje que olhamos para ontem, e então descobrimos, a partir de nossas intencionalidades, o que queremos descobrir e encobrimos o que não nos interessa. Eis o jogo de acende e apaga, por sobrevivência. Por isso as metáforas são construídas nessa ordem. Os ontens se refazem entre nossos hojes, e nos oferecem sempre outras formas de sermos no mundo. Taí a importância da História.

Laura Gutman nos explicou que apesar das memórias serem eternas companheiras dos trajetos de nossas identidades, nossa persona se funda enquanto ainda somos plenos superegos, porque é na fase da primeira infância que se atesta a formação basilar de nossa personalidade. É quando somos criança sob a reponsabilidade de quem conta nossa história para nós, de quem está perto de nós,

de nossos sentimentos, contatos, ações, atitudes que formamos grande parte do que seremos para os outros no mundo, fundando nossas marcas, marcando nosso caráter no chão da verdade.

Então, assim como o processo de alfabetização e letramento, a formação do ser-sujeito no mundo se fundamenta na escrita porque a escrita é memória materializada. Eis a terceira consideração coletiva dos professores cursistas em nossa primeira aula: atenção porque, assim que nascemos, pouco tempo depois, já começamos a ler o mundo. Perfeito! Nossas interpretações primeiras surgem de uma visão pura e passiva do exterior, seja ela com os olhos ou com as mãos. Parte daí o alicerce de onde fundaremos nossas primeiras afeições e aflições. Essas cores/imagens, cores que se formam e que nos animam, também são textos. Olhares são textos. Cores são textos. Posições de mãos e de ombros são textos. O agir é um texto. O sentir é um texto. Nessa perspectiva, todos nós lemos e escrevemos desde muito cedo, o tempo todo. O sonhar é um texto. Eis então a última consideração coletiva dos professores cursistas durante o primeiro momento do nosso primeiro encontro: a construção de um texto escrito na palavra faz parte desse caldeirão de tantos outros textos existenciais.

Sobre o ato de ler e escrever verbalmente - arriscamo-nos a dizer -, a leitura e a escrita são as tecnologias de comunicação mais antigas que se tem em vista. Serve-nos para dizer ao outro o que sentimos, o que queremos, o que somos, de uma maneira simbólica e/ou poética. Já dizia Roland Barthes: a palavra é como uma grade - pode servir para prisão ou para libertação. No que se refere ao potencial efetivo de dizer o que se sente e o que se é no mundo, Barthes a considera mais como prisão, pela ineficiência que as palavras têm de traduzir-nos. Logo, para ele, uma imagem ou um movimento corporal são formas muito mais eficientes de nos escrevermos e nos fazermos ler no mundo. Entramos então na esfera mágica das palavras: a poesia, a música, a escultura, a arquitetura, a pintura. Dizer sobre o que se faz no mundo é tarefa complexa, embora nos arrisquemos a fazê-lo.

Isso posto trago à pauta uma reflexão mais que pertinente, da professora Janaína Cabral, tecida sob a égide de uma eficiente e profunda análise sobre dois dos primeiros textos de uma série, trabalhados nos dois primeiros encontros do curso: um intitulado "Experiência do tempo e auto-identidade – a origem da consciência histórica", de Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão (RÜSEN, 2001, p.56-62) a ser

relacionado com outro texto, o primeiro capítulo de um trabalho que os professores sentiram muito amor e disposição em ler e problematizar, intitulado “Alguém dá nome ao que acontece”, de Laura Gutman, terapeuta familiar e criadora de uma metodologia de construção da biografia humana (GUTMAN, 2013, p.25-41):

Com densidade teórica, Rösen discorre sobre a experiência do tempo e da auto-identidade. Analisa consciência histórica relacionando-a diretamente com o mundo e a vida prática, afirmando que é a intencionalidade no agir, mediada pela temporalidade que define nossas ações e interpretações. Põe a narrativa histórica como construtora de sentidos, sendo elemento fundamental para consciência histórica, pois esta vai se estruturando a partir das lembranças. Fazemos analogias e ampliamos o entendimento com o apoio de Gutman que, por meio de um discurso mais palatável, também diz da auto-identidade, explicando que a consciência só se lembra do que é nomeado, e que esse nomear é inicialmente (quando somos crianças) feito por outros, por um alguém do mundo adulto que opina e interpreta tudo o que somos e sentimos – resultando na constituição de personagens que nos são conferidos e que em geral não refletem uma complexidade interior. Ou seja, os nossos primeiros pensamentos conscientes são elaborados a partir do olhar do outro, e a necessidade de identidade nos faz assumir com intensidade esses personagens 'impostos', sendo muito difícil abandoná-los por serem refúgio, por serem condicionantes do amor que receberemos ou simplesmente por não sabermos ser outra coisa senão o personagem que nos deram. Toda a explicação e exemplos são expostos a partir do núcleo familiar, pois todos nós nascemos essencialmente iguais. Portanto, a historicidade que nos constitui é herdada, é aprendida, é repassada e de certa forma incutida. Fica claro que a construção da identidade e da autonomia não é nada simples ou mesmo fácil, já que exige reflexões profundas sobre nós mesmos e tudo o que nos cerca. Provando também que esta consciência histórica estudada, por mais ampla que seja, começa e se desenvolve inexoravelmente atrelada a estes elementos, num vai e vem abrangente, quer estejamos conscientes ou não de que tudo isto fomenta a nós mesmos e ao mundo.

É essa tessitura que nos incita a refletir sobre o que fora esse trabalho. E assim como os professores (cursistas, formadores e pesquisadores), também confesso que é difícil escrever sobre esse tipo de prática docente/discente por se tratar de um trabalho extremamente complexo e emocionalmente desafiador. Assim como foi difícil para os/as professores/as cursistas remexer nos baús de suas histórias pessoais, para mim, enquanto tutor do processo é também muito difícil entrar no

ninho de vespas, falar sobre ele, porque acabamos todos, eu e eles, sendo “obrigados” a repensar sobre nossa própria trajetória e, fundamentalmente, sobre quem somos nós e o que estamos fazendo de nossas vidas neste momento. Eis uma ação que ultrapassa o limiar da reflexão sobre ação docente. Refletir sobre o lugar que ocupamos no mundo nunca foi tarefa fácil. Uma reconstrução constante como é constante o revisitar de nós mesmos durante as eternas reflexões terapêuticas.

Destaco que o objetivo do curso, inicialmente, pautava-se por analisar a temática da identidade e do conhecimento histórico, nas suas dimensões pessoal, escolar e profissional, numa perspectiva do letramento/leitura de si, do outro, e do mundo. Mas declaro que a ênfase da prática docente/discente se deu mais nas dimensões pessoal e profissional, respectivamente, porque falar de si tomou o papel preponderante do processo, visto que embarcamos numa reflexão constante sobre o que é a História, a partir de como fazê-la. Para que ela serve, afinal, se não para nos dizer quem somos e o que fazemos nesse mundo? Para tanto, problematizamos exaustivamente possíveis noções da construção de nossa identidade individual e coletiva. Situamos historicamente a função da identidade nas ciências sociais e na História, assim como suas virtudes e vícios no ensino da História, fundamentalmente com foco para o letramento no contexto da diversidade social e cultural. Por fim, problematizamos enfaticamente experiências didáticas acerca da estratégia de construção de autobiografias enquanto conhecimento histórico funcional ao processo do letramento em História, na perspectiva de um aprofundamento analítico ao litígio interdisciplinar para o ensino de História.

O curso se deu em quatro encontros de 6 horas cada um. Estes foram divididos em dois momentos. No primeiro encontro destacamos os pontos do nosso próprio planejamento, objetivando fazer com que todos os professores adequassem tais pontos a fim de que participassem todos/coletivamente do processo e da produção. Tal atitude fora lisonjeada, no sentido de que todos os professores, a partir da participação conjunta no planejamento das atividades, propuseram questões, reflexões e peculiaridades situacionais que nós, tutores, não temos conhecimento a priori. Nesse sentido, redefinimos alguns dos pontos planejados, e as reflexões que aqui estão se referem ao planejamento já reconsiderado.

Tudo nesse curso foi reconsideração. Os professores cursistas se apresentaram

individualmente aos poucos, durante o processo do replanejar. Então fomos tecendo nossas considerações iniciais. Cada um destacava suas atividades profissionais e gostos pessoais, fundamentalmente relatando alguns tipos de atividades que haviam sido exitosas em salas de aula, com seus alunos de EJA.

O segundo encontro fora pautado por uma atividade de leitura e reflexão, inserido um debate sobre os textos de Rüsen e Gutman, citados. Ao final de cada encontro, colocávamos propostas de atividades e leituras extraclases para os próximos encontros. Dessas propostas, originou-se uma análise a partir de uma reflexão tecida em sala de aula com os professores cursistas, sintetizada pela professora Janaína Cabral no seguinte esquema:

RÜSEN – visão história macro/mundo vital

- Consciência do tempo-Experiência e Intenção.
- Carência estrutural humana.
- Necessidade de estabelecer interpretações de suas experiências para assenhorear-se do decurso temporal.
- Consciência histórica como constituição de sentido da experiência de tempo.

GUTMAN – visão histórica micro/indivíduo

- Só temos capacidade de lembrar o que nos foi nomeado.
- Nossas carências ou necessidades geralmente ficam no inconsciente.
- Vamos incorporando interpretações que podem estar afastadas da realidade ou não refletir toda a verdade.
- Consciência histórica se vincula ou se inicia a partir das experiências e interpretações do outro.

O terceiro momento também se fez por esse método de análise e problematização dos textos, sendo que focamos os textos de metodologia de construção da biografia humana, de Laura Gutman, especificamente o Capítulo 3 – O discurso do “eu iludido” (GUTMAN, 2013, p.58-83); o Capítulo 9 – A busca de si mesmo (ibidem, p.191-199). O fato da maioria dos professores não ter lido os textos em casa

acabou por fazer com que lêssemos os textos na própria aula, juntos. E o que poderia ter sido uma atividade enfadonha e cansativa – uma leitura de texto em sala de aula –, acabou se tornando uma festa de emoções por ter se transformado numa enxurrada coletiva de lágrimas que banharam inúmeras reflexões sobre nós mesmos, sobre quem éramos nós em nossa infância e principalmente sobre quem somos agora. Cada parte do texto lida tornava-se um ensaio aberto, de vida na própria vida. Colocavam-se então as professoras poetas, lógicas no seu devir existencial, com a firmeza e delicadeza de quem mexe um bolo ou torce uma roupa. Trouxeram reflexões sobre si, destacaram peculiaridades de suas vidas, particularidades até então enclausuradas pela camisa da força social. Desconstruíram personalidades enquanto reconstruíam situações e fatos atrelados à constituição do ser, na sua visão de mundo.

A maneira como foi feita a leitura, destacando o tempo e a importância que tinham os fatos narrados pelos cursistas durante as aulas, ratificou, do ponto de vista da discussão sobre tradicionalidade na prática docente - em função da teorização sobre epistemologia da prática e da didática -, que a prática docente tradicional não está na fôrma proposta, mas na maneira, na forma, na prática como se desenvolve, e que pode ser ou não eficiente. Consideramos aqui – eis então mais uma consideração coletiva dos professores cursistas em ambiente de aula – o debate sobre o que é tradicional, e como essa tradicionalidade muitas vezes pode ser um processo inovador e renovador, tudo sempre dependendo do contexto social de poder e do método construído em sua perspectiva. Dependendo do modo como se faz, de como participam os sujeitos, se são protagonistas da própria história ou se são apenas passivos receptáculos da ordem estabelecida pelo poder do dono do discurso oficial, eis uma forma que sai da fôrma.

Por fim, o último encontro. A proposta era destacar memórias e histórias pessoais (nome e origem familiar, escolaridade, profissão, gostos, desejos, sonhos; perspectivas de visão de mundo e de construção histórica). Para tanto, uma atividade extraclasse se fez essencial: a construção de um álbum da identidade pessoal de cada professor cursista. Cada professor foi orientado a buscar a “história de seu nome”: prenome simples, prenome duplo, como e quem o escolheu, significado, sentimento em relação ao próprio prenome (o que mais pudesse ser acrescentado com base nas leituras realizadas); foi sugerido que buscassem a

partir de pesquisas da internet, o significado e a origem etimológicas de seu(s) prenome(s), assim como um breve histórico das possíveis localidades de onde vieram. Então poderiam, enfim, construir uma árvore genealógica (parentes antecedentes do lado materno e paterno), ilustrada com fotos e informações sobre origem geográfica, nível de escolaridade, atividade profissional dos antecedentes.

Seguiu-se a materialização da História na apresentação das identidades pessoais de cada um. Nesse sentido, foi conectada a tal atividade, a apresentação – resgatada ainda no primeiro encontro – sobre uma atividade exitosa com os alunos do EJA, que tivesse relação direta com a constituição do sujeito-professor e pessoa-ser-no-mundo que no momento os cursistas eram.

As apresentações foram primorosas e molhadas. Todos choramos. Densas, pesadas, consideraram uma avalanche de histórias e sentimentos jogados e lançados a juízo público, em face de tensões de contar fatos nunca contados a alguém. Uma espécie de terapia coletiva, onde a construção da História do Presente se fez plenamente significativa no sentido do que se prima enquanto tessitura de uma consciência história de mundo e de ser no mundo a partir da didática da História rüseniana e humana.

Este último encontro me fez mergulhar profundamente no trecho de um verso de Sandra Peres, cantora e idealizadora, juntamente com Paulo Tatit, de um grupo musical infantil chamado Palavra Cantada. – Estou vivendo um momento de infância na minha idade adulta, filhos pequenos fazem isso com a gente, então versos assim, por vezes são ouvidos e cantados dentro de casa:

*Brincadeira, choradeira,
Pra quem vive uma vida inteira.
Mentirinha, falsidade,
Pra quem vive só pela metade.*

Quando cada professor finalizava o processo de apresentação de sua autobiografia, eram sugestionados pela emoção parida de um emaranhado de profusões cataclísmicas de pedaços de alma que se juntam no tempo enquanto se narra uma história. Sua história. Ali representadas, ouvidas, atendidas, avaliadas, narradas, construídas, contadas, poetizadas, estavam individualidades de cada ser

emergido de seu caldeirão de cultura. Seres prontos para explodir de emoção e energia em função do que são e do que são obrigados a esconder para sobreviver. Lembrava-me então do outro verso, da mesma música:

*Seja um príncipe ou um sapo,
Seja um bicho ou uma pessoa,
Até mesmo um pé-de-nabo,
Tem alguma coisa boa.*

Quem viveu cada momento dentro daquela sala sentiu a pressão do que é ser no mundo, contado e ouvido. Uma pressão que se expandiu para algumas apresentações de trabalhos exitosos, desenvolvidos com seus alunos nas escolas a partir de cada realidade, a partir de cada chão, contado e contado, refletido e refletindo cada ladrilho e cada grão de terra batida que se pisa no labor do ser professor alfabetizador. E esta exposição que seria, para mim, a cereja, foi praticamente mais que o bolo todo. E que bolo. Saboroso, no mais amplo movimento de deglutição do algo que ainda pôde ser saboreado no ar enquanto ainda estava sendo dito. Foi quando percebemos que cada relato de experiência de atividade exitosa além de funcionar como formação docente entre eles mesmos, de professor cursista para professor cursista, estava intrinsecamente pregado à história de cada um, era uma herança direta de sua autobiografia, de seu modo de ser no trabalho, na vida, com seus alunos: humanidade acima de qualquer outra perspectiva profissional. Ali estavam sendo apresentados trabalhos que lidavam com alfabetização e confecção de máscaras artesanais; alfabetização e dança regional; alfabetização e confecção de jornal; alfabetização e audição musical; alfabetização e coordenação de secretaria; alfabetização e pesquisa; alfabetização e vida, alfabetização e relação com o outro, relações que faziam um letramento posterior naturalmente consequente, uma dádiva de beber e comer como manjar dos deuses: plenos de sabor e amor. Eis que então me lembrei de uma das maiores dádivas educativas que ouvi nos últimos anos, dita pelo mesmo Roland Barthes que outrora via nas palavras uma prisão:

Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe. Mas vem em seguida

outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora à idade de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, e muito sabor. (BARTHES, 1977).

Barthes e sua escritura como um olhar poético sobre o signo, reclamando para si o direito de o discurso crítico ser um discurso artístico autônomo, cujo saber e sabor, por terem do latim a mesma etimologia, deveriam estar no mesmo prato para transformar o gosto das palavras que fazem o saber profundo, fecundo. Eis a dádiva do esquecimento, que tanto Paul Ricoeur nos chama atenção no costume de pensar essa coisa chamada História. Não uma história cujos "vencidos" possam contar sua visão e sua versão, mas também os esquecidos e seus esquecimentos (poesias) se tornem verdades mensuráveis e tão importantes quanto as oficiais. Isso sim, os professores mostraram, e me ensinaram, com maestria, como fazer.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Trad. Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. 1ed. Seuil, 1978. Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, 7 de janeiro de 1977.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: Editora 34, 1928.

GUTMAN, Laura. **O poder do discurso materno**: introdução à metodologia de construção da biografia humana. São Paulo: Ágora, 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain

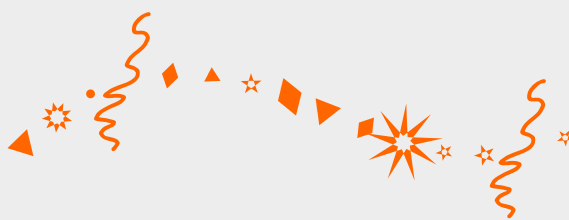
François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da História I. Fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SOUZA VIANA, F. A prática docente na perspectiva da “alfabetização/letramento” imagética/o. In: **A prática docente e o uso da imagem:** estudo de caso de um professor de História. Recife, 2013. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

Depoimento de cursista

«Um fato significativo que aconteceu nesse início [de ano]: fui procurada na escola para receber um aluno com deficiência visual, pois o «aluno cego» é esposo de uma aluna da escola. Ele me pediu para ouvir as aulas para não esquecer das informações que ele aprendeu lendo os livros.»



PARTE I
O CURSO EM MOVIMENTO

Capítulo 4 - Letramento estatístico: abordagem no âmbito de um curso de formação de professores de EJA

Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho⁷

Neste capítulo descrevemos e discutimos o Curso de Matemática desenvolvido no âmbito de um projeto mais amplo do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular–NUPEP, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, intitulado “Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social”.

O projeto buscou promover a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na expectativa de contribuir para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem. O público alvo do projeto foram professores da Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata e Agreste Meridional.

Na perspectiva do projeto, a alfabetização foi entendida como o domínio consciente, no sentido crítico e de criação de processos de leitura e escrita, de forma a que, ao se alfabetizar, a pessoa constrói significados que vão influir na relação consigo mesmo, com os outros e com o conhecimento (PORTO, 2013). Esse conceito amplo de alfabetização engloba diferentes tipos de conhecimentos e saberes e considera a imersão do jovem ou adulto no mundo da escrita e do uso das múltiplas linguagens evidenciadas em diversos contextos sociais. Por abranger processos de desenvolvimento e de uso de diferentes sistemas de escrita, a proposta do Projeto é pensada a partir do eixo do letramento.

Fonseca (2007) considera que o ensino e a aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, precisa ter como foco a (re)inclusão da história desses sujeitos, na dimensão de uma preocupação com as transformações sociais. Com esse ponto de vista, a autora afirma que o ensino e a aprendizagem da matemática configuram-se um duplo processo: interlocutivo, pois é marcado pela interação discursiva, implicando a existência de conflitos e negociações, e interdiscursivo, por envolver uma diversidade de atores.

Considerando a perspectiva de Porto (2013) e de Fonseca (2007), o Curso de

7 - Professora Doutora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do NUPEP. lmtlcarvalho@gmail.com

Matemática, objeto deste relato, focou em aspectos do senso numérico e no letramento estatístico, por considerá-los fundamentais para a inclusão do jovem e do adulto que se encontra cursando os anos iniciais da EJA.

Entende-se que os sujeitos jovens e adultos matriculados em cursos de EJA estão imersos numa sociedade da comunicação, na qual a utilização de dados faz-se presente em textos escritos, tabelas, pictogramas e gráficos. Apesar dessa realidade, nem sempre eles estão vivenciando situações de ensino capazes de mobilizá-los à leitura crítica de dados estatísticos.

Essa questão norteou a proposta do curso de Matemática e neste capítulo objetivamos relatar alguns aspectos da experiência desenvolvida, delimitando mais detalhadamente as vivências sobre a abordagem do letramento estatístico.

No capítulo discutimos o letramento estatístico enfatizando a importância da pesquisa no desenvolvimento do pensamento estatístico. Na sequência, apresentamos a proposta metodológica do Curso, seguida de alguns resultados e discussão, e por último, tecemos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

Letramento estatístico

A Estatística está presente em nosso cotidiano, sendo amplamente divulgada para apresentar informações em diferentes meios de comunicação. Saber interpretar e avaliar criticamente dados estatísticos constitui requisito primordial para lidar com essas informações. Além disso, é preciso desenvolver competências para discutir ou comunicar dados e o que nós compreendemos sobre eles.

Gal (2002) destaca que para a compreensão de dados vários tipos de conhecimentos são necessários, como por exemplo, o conhecimento matemático e estatístico sobre o contexto no qual o problema a ser enfrentado se situa. Esses conhecimentos constituem os componentes cognitivos; mas, apenas eles, contudo, não são suficientes, e o autor chama a atenção para os componentes disposicionais, os quais incluem crenças e o senso crítico.

Cazorla e Castro (2007) argumentam que as informações estatísticas permeiam o cotidiano dos cidadãos e muitas acabam influenciando suas decisões. O problema é que a maioria dessas informações possuem armadilhas que o cidadão comum não consegue desarmar por não possuir conceitos básicos de Estatística. Essa

perspectiva vai além dos aspectos conceituais por incluir possibilidades de lidar com informações de forma crítica, configurando dessa maneira, a ideia de letramento estatístico.

No Brasil, a inserção oficial da Estatística no currículo escolar ocorreu na década de 1990, precisamente em 1997, mediante a inclusão do eixo “tratamento da informação” no ensino da Matemática (BRASIL, 1998). Segundo Cazorla e Santana (2010), essa nomeação oficial não engloba, entretanto, todos os aspectos do ensino da Estatística, deixando de fora, por exemplo, considerações sobre probabilidade.

Nos Parâmetros Curriculares de Matemática, de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012), destinados à Educação de Jovens e Adultos, esse bloco de conteúdos apresenta-se sob a denominação “Estatística e Probabilidade”, esperando que os estudantes das Fases 1, 2, 3 e 4 e dos Módulos I, II e III sejam envolvidos em situações de elaboração de questões de pesquisa, coleta de dados, classificação e organização de dados, construção e interpretação de gráficos e tabelas, identificação de frequências e categorias em gráficos e tabelas, comparação de conjunto de dados e associação entre tabelas e gráficos. Conceitos de população e amostra, medidas de tendência central, probabilidade e elementos constitutivos de gráficos e tabelas, são aquisições mais evidenciadas a partir da Fase 3, enquanto amplitude, concentrações e dispersões de dados são mais evidenciados a partir da Fase 4. Tabelas com dados agrupados e medidas de dispersão são aquisições esperadas com mais ênfase a partir do Módulo I.

Observa-se, a partir dos PCN de Pernambuco, que o ensino e a aprendizagem de conteúdos de Estatística e Probabilidade desenvolvem-se gradualmente ao longo do processo de escolarização dos estudantes. Além disso, o ensino de conteúdos de Estatística engloba a perspectiva da pesquisa, incluindo as diversas fases do ciclo de investigação. Esse tópico sobre a pesquisa será detalhado a seguir.

Pesquisa e pensamento estatístico

Wild e Pfannkuch (1999) consideram como aspectos fundamentais do pensamento estatístico o reconhecimento da necessidade do trabalho com dados, o conceito de variação, o uso de representações para comunicar dados e a integração entre estatística e contextos diversos. Eles defendem a ideia de que o ciclo investigativo em uma pesquisa empírica pode contribuir para o desenvolvimento do

pensamento estatístico.

De fato, o ciclo investigativo inicia com um problema a ser resolvido, o qual advém da realidade. Além disso, requer o planejamento do *design* da pesquisa, incluindo a delimitação da amostra e os instrumentos a serem usados. Na sequência, tem-se a recolha dos dados e o trabalho envolvendo a sua organização, seguido da fase de análise dos dados e das conclusões. Nesse sentido, ao se engajar na realização do ciclo investigativo, os sujeitos organizam o seu pensamento estatístico. Nessa linha, Guimarães e Gitirana (2013) defendem a pesquisa como eixo estruturador principal da formação estatística de estudantes e professores em todos os níveis de ensino.

Cazorla e Santana (2010) argumentam que o letramento estatístico no processo de ensino na Educação Básica não se limita ao contexto da leitura, precisa promover o desenvolvimento do pensamento estatístico, o qual por sua vez está fortemente atrelado à compreensão da tomada de decisão em condições de incerteza nas diversas fases do ciclo investigativo. As autoras oferecem exemplos de sequências didáticas a serem trabalhadas na escola que possibilitam reflexões sobre aspectos dos conceitos estatísticos, como variável, tipos de dados e formas de representá-los por meio de gráficos.

Com base nos autores citados e na proposta curricular para o ensino de Estatística nas fases iniciais da EJA, a abordagem do Curso, objeto do presente relato, focou na pesquisa, conforme detalhado na próxima seção.

A abordagem proposta no curso

O Curso foi realizado em quatro momentos de seis horas cada e envolveu a discussão do ensino e aprendizagem de Matemática de forma ampla, sendo destinados dois momentos para discussão e proposição de atividades voltadas para conteúdos de Matemática e dois momentos voltados para o letramento estatístico, conforme apresentado no quadro abaixo:

Programação Geral do Curso de Matemática para os Professores da EJA

Temas	Conteúdos	Atividades
Matemática como atividade humana	Necessidade de contagem Senso numérico	Painel integrado Leitura e discussão de texto Trabalhando com diferentes recursos
Letramento estatístico	A pesquisa como eixo	Leitura e discussão de texto

Usamos como fonte de discussão para dar início às atividades de Matemática, o livro de Fonseca (2007). As atividades foram extraídas dos livros de Matemática do NUPEP, particularmente os livros de Lima e Nascimento (2000; 2002). Inspiramo-nos também nas experiências de formação com professores de Matemática da EJA já desenvolvidas pelo NUPEP e discutidas em Lima (2002) e em Lima e Barbosa (1999).

O livro de Cazorla e Santana (2010) consistiu a base para o trabalho com o letramento estatístico. Foi indicada a leitura de um texto extraído do livro para que os professores pudessem se apropriar de alguns conceitos com vistas a uma diferenciação sobre o trabalho com variáveis qualitativas e quantitativas em diferentes contextos.

Além da leitura do texto, solicitamos que os professores, em pequenos grupos, desenvolvessem algumas das etapas do "ciclo investigativo" (WILD; PFANNKUCH, 1999) a partir da seguinte proposição: quais características vocês gostariam de conhecer sobre vocês e seus colegas?

Essa proposição objetivou estabelecer um contexto para a definição da pergunta de pesquisa passível de ser realizada dentro do tempo do encontro do curso. Nesse sentido, delimitamos como sujeitos da pesquisa os professores formadores da EJA participantes do Curso e que haviam comparecido à aula daquele dia. A partir dessa delimitação buscamos contribuir para que os professores

vivenciassem as seguintes etapas:

- Levantassem uma questão de pesquisa sobre o grupo presente no encontro;
- Planejassem o design de pesquisa e coletassem os dados;
- Classificassem e organizassem os dados;
- Construíssem gráficos para apresentação dos dados e os interpretassem;
- Comunicassem os resultados para todos por meio de cartazes e de um texto apontando as conclusões do grupo.

É importante destacar que essas fases foram precedidas de questionamentos que buscaram gerar reflexões sobre as ações a serem realizadas. Por exemplo, após eles delimitarem os problemas de pesquisa, lançamos perguntas para que o grupo refletisse sobre como iria realizar a pesquisa. Nesse sentido, partimos de questionamentos do tipo: quais as minhas variáveis? Como vou medir essa variável (operacionalização)?

A proposta de avaliação e acompanhamento do curso foi realizada por diferentes meios. Foi requerido no projeto o uso do Diário Etnográfico. Nesse sentido, ao final de cada encontro, lançávamos uma questão norteadora para que os professores escrevessem em seus diários e solicitávamos que nos enviassem, via e-mail ou presencialmente, suas produções. Solicitamos ainda em nosso último encontro que os participantes fizessem uma avaliação oral e escrita do trabalho realizado no curso de Matemática.

Descrevemos em seguida as produções dos professores no trabalho sobre o Ciclo Investigativo.

Alguns resultados

Inicialmente os professores tiveram certa dificuldade para compreender a ideia de pesquisa. Para eles, pesquisa estava sempre associada com aquela que desenvolvemos na universidade, isto é, pesquisa acadêmica. Foi necessário discutir com eles sobre as diferenças e semelhanças entre os tipos de pesquisa. Por exemplo, um aspecto em comum é que em ambas precisamos partir de um problema que tenha relevância e seja exequível. Em ambos os tipos de pesquisa, observa-se o

engajamento dos sujeitos com o ciclo investigativo, contudo, para a proposta do trabalho em sala de aula naquele dia foi necessário delimitar um foco e um problema de pesquisa viável com o tempo disponível do curso.

Um aspecto que chamou nossa atenção foram as temáticas escolhidas. Um grupo ficou interessado em pesquisar a evasão nos curso de formação de professores de EJA, preocupado com as faltas dos docentes e com o fato de que alguns já haviam desistido do curso. Queriam aprofundar um pouco essa temática. Outro grupo estava empenhado em investigar a respeito dos interesses dos cursistas após a finalização do curso, enquanto um terceiro grupo se interessou em investigar a faixa etária dos estudantes jovens e adultos que os colegas ensinavam na EJA.

Em pequenos grupos, eles decidiram sobre as temáticas e aparentaram motivação para desenvolver uma investigação visando explorá-las. Ainda em relação às questões de pesquisa, inicialmente aquelas que eles delimitaram foram bastante amplas e requereram um refinamento para que pudessem ter clareza sobre os tipos de variáveis envolvidas e sobre como poderiam investigá-las. Estabelecer essa delimitação não consistiu tarefa fácil, mas os grupos se mobilizaram nessa direção e com o auxílio da professora coordenadora desenvolveram e refinaram suas questões iniciais de pesquisa.

Na sequência, discutimos como iriam investigar o problema de pesquisa levantado. Nesse sentido, exploramos seus conhecimentos prévios sobre instrumentos de pesquisa e aspectos relativos à sua elaboração. A opção de dois grupos foi pelo questionário e apenas um grupo preferiu utilizar a entrevista. Em seguida, passamos a discutir sobre os tipos de itens que compõem esses instrumentos e como eles poderiam ser elaborados de modo a atender as especificidades dos problemas de pesquisa postos naquele encontro. Essa etapa gerou um trabalho reflexivo sobre a forma de categorização dos dados e os grupos elaboraram e reelaboraram os instrumentos com a mediação da professora coordenadora.

A coleta de dados foi realizada em sala de aula, sendo os cursistas os sujeitos e atores do processo. Foi uma etapa bastante movimentada, pois eles queriam aplicar rapidamente seus instrumentos e já checar os resultados. Embora tenhamos mencionado a importância da realização de um *piloto* das questões postas no instrumento de pesquisa, devido ao tempo não foi possível realizá-lo. A professora

coordenadora dos trabalhos foi refletindo com cada grupo sobre as perguntas realizadas e em algumas ocasiões as reflexões eram socializadas com toda a turma. Após essa etapa, cada grupo organizou os dados e apresentou todo o ciclo investigativo mediante a elaboração de cartazes.

Nas subseções que seguem apresentamos as perguntas de cada grupo seguido de algumas análises.

Evasão no curso de EJA

Em seu município, quantos professores iniciaram o curso de inclusão social na EJA e quantos permaneceram?

Para responder a essa questão, o grupo elaborou uma entrevista com perguntas fechadas, solicitando que os entrevistados respondessem qual a cidade de origem, quantos cursistas iniciaram o curso e quantos haviam desistido. Eles organizaram os dados obtidos e os apresentaram por meio de uma tabela e de um gráfico (Figura 1).

Cidades	Quantos cursistas iniciaram o curso?	Quantos permaneceram?
Alorai e Birma	12 cursistas	06 cursistas
Barna de Guabuba	08 cursistas	05 cursistas
Cha de Abiqua	05 cursistas	05 cursistas
Frexada	10 cursistas	04 cursistas
Guacama	06 cursistas	02 cursistas
Guamalva	05 cursistas	05 cursistas
Igaromni	01 cursista	01 cursista
Piquapap ?	70 professores	50 professores
Olombi	04 cursistas	04 cursistas
P.C.R	06 cursistas	03 cursistas
Ruife	02 cursistas	02 cursistas
Soube	05 cursistas	05 cursistas
São Lourenço	10 cursistas	05 cursistas
Vitória	02 cursistas	05 cursistas
Guacambu	01 cursista	01 cursista
Batal de Cubito	14	
	total. 83 cursistas	total. 54
	de desist. → 66 cursistas	

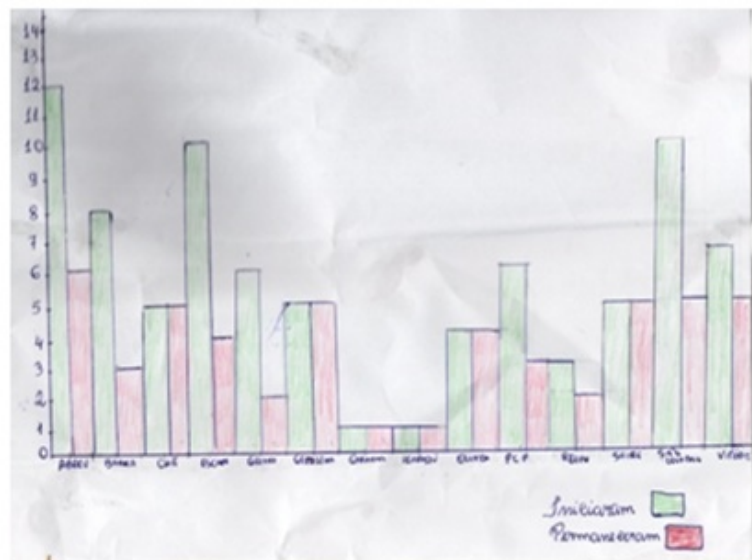


Figura 1 – Tabela e gráfico elaborado pelo Grupo da pesquisa sobre Evasão no Curso de EJA.

Por ocasião da apresentação, a professora coordenadora destacou a importância do trabalho do grupo e a preocupação que eles tiveram em apresentar os resultados a partir de diferentes formas de representação. Considerações sobre a tabela e o gráfico enquanto formas de apresentação de dados também foram pontuadas e nesse sentido, a professora coordenadora mencionou a ausência de títulos em ambas as representações. Além disso, destacou a dificuldade de leitura do gráfico, pois além de ter muita informação, as barras estão sem uma divisão que possibilite um olhar diferenciado para cada categoria.

Por ocasião da comunicação dos resultados, os participantes do grupo chamaram a atenção para algumas tendências, como por exemplo, em Chã de Alegria, Gameleira, Igarassu, Olinda, Sairé e Garanhuns, o quantitativo de professores que iniciou o curso e nele permaneceu não sofreu alteração. Esse dado gerou uma discussão sobre a importância do Curso para a formação profissional dos participantes, o que de certo modo, constitui um momento de avaliação positiva do curso.

Eles também puderam comparar os resultados apresentados na tabela com aqueles postos no gráfico de barras, consistindo a ocasião reflexão importante sobre a necessidade de propiciar condições para que os estudantes possam vivenciar situações didáticas que os permitam pensar em dados a partir de diferentes formas de apresentação.

Continuidade de estudos após o curso de formação

Ao terminar esse curso, você tem interesse em continuar seus estudos? Em caso afirmativo, você deseja cursar: especialização, mestrado, outro (especificar).

O grupo elaborou cartaz destacando os resultados quantitativos encontrados para cada pergunta. No cartaz, colaram barras de papel para representar os resultados em forma de gráfico. Usaram a parte inferior do papel madeira do cartaz como linha de base para o gráfico e escreveram o quantitativo em cada barra; além disso, as barras também variaram de tamanho conforme a quantidade (Figura 2).

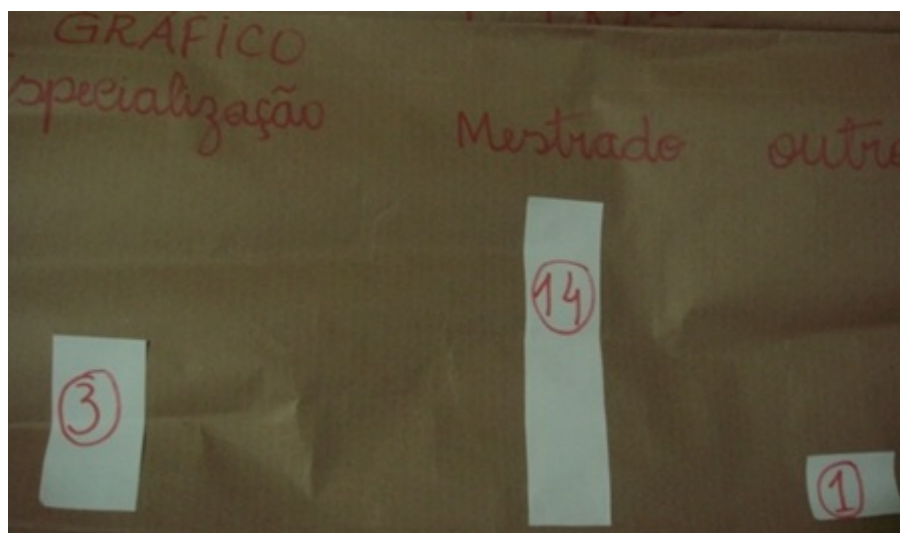


Figura 2 – Gráfico elaborado pelo Grupo da Pesquisa sobre Continuidade dos Estudos.

Os dados obtidos evidenciaram que a maioria dos cursistas presentes naquele dia, pretendia dar continuidade aos estudos após o curso. A grande maioria também pretendia se preparar para cursar um mestrado. Com relação ao gráfico, observaram que as barras são tomadas individualmente para cada tipo de informação, sem relação de proporcionalidade. Esse aspecto foi levantado e o grupo destacou que os estudantes jovens e adultos que estudam na Fase 1 dos cursos de EJA que eles ensinam, provavelmente só terão condições de apresentar um gráfico dessa forma.

Os resultados da pesquisa apresentada por esse grupo geraram discussões sobre as expectativas e planos que eles tinham para o futuro, considerando a localização das suas cidades e o acesso a cursos de mestrado nas regiões próximas.

Idade dos estudantes de EJA dos professores presentes

Qual a faixa etária dos estudantes em nossas salas da EJA?

Para responder a essa questão o grupo elaborou questionário aberto, sem classificar em intervalos as faixas etárias. Os resultados obtidos foram diversificados, mas, de certo modo, foram direcionados para três níveis: jovens de 15 a 29 anos; adultos de 30 a 59 anos e idosos a partir de 60 anos (Figura 3).

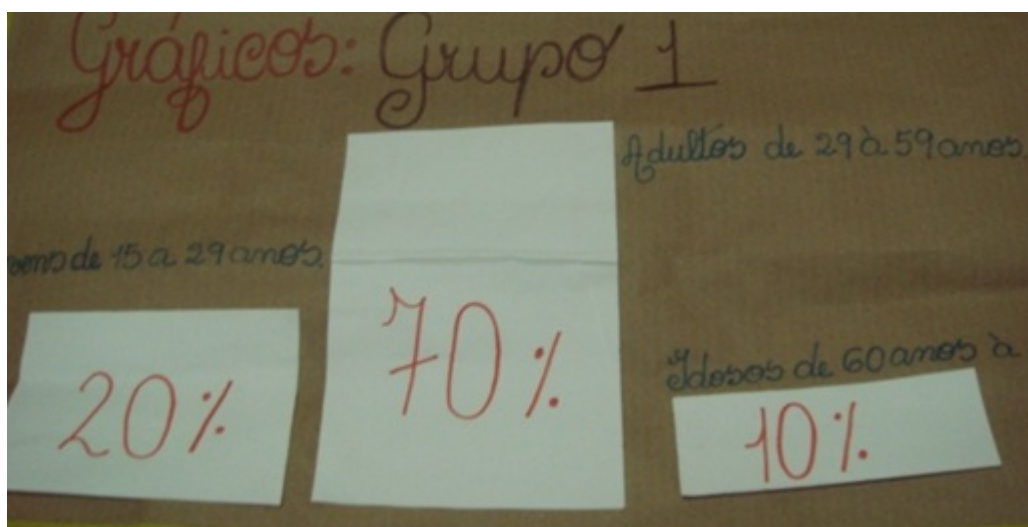


Figura 3 – Gráfico elaborado pelo Grupo da Pesquisa sobre a Faixa Etária dos Estudantes de EJA.

Um aspecto para o qual chamamos a atenção foi o uso do gráfico de barras, quando poderia ser mais indicado o gráfico de setores. Os resultados evidenciaram a grande concentração de faixa etária dos estudantes de EJA dos cursistas entre 29 a 59 anos de idade.

Esse resultado gerou discussões sobre o fato dos mais jovens estarem sendo beneficiados com programas de incentivo aos estudos, enquanto os mais idosos talvez não possuam maior interesse em voltar a estudar. Os adultos de 29 a 59 anos por sua vez, não possuem incentivos e contam com sua motivação. A necessidade de melhorar as condições de vida e de arrumar um emprego melhor foi apresentada como justificativa para os estudantes de EJA dessa faixa etária estar motivados para os estudos e procurarem mais os Cursos de EJA.

Considerações finais

A formação descrita neste relato priorizou os aspectos relativos ao letramento estatístico e consideramos como abordagem para tal, o trabalho com a pesquisa. Além de se envolverem com diferentes etapas de um ciclo de investigação, os professores participantes puderam refletir sobre a importância desses conteúdos para o desenvolvimento da formação cidadã dos seus estudantes. De um modo

geral, eles avaliaram positivamente a proposta do Curso, mas gostariam que a carga horária de Matemática tivesse sido maior.

O trabalho desenvolvido esteve atrelado ao contexto da realidade dos participantes e nos aspectos que tinham sentido para eles. As reflexões advindas dos dados obtidos e apresentados foram aprofundadas e pensadas do ponto de vista do trabalho didático de cada cursista com seus alunos de EJA, contribuindo, dessa forma, para um repensar sobre a prática pedagógica.

Por último, mas não menos importante, destacamos a importância de o docente contemplar em seu planejamento a abordagem da pesquisa no campo de EJA e de estar consciente de que o seu papel como mediador é fundamental para o engajamento dos estudantes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC, 1998.

CAZORLA, I. M.; SANTANA, E. R. S. (Org.). **Do tratamento da informação ao letramento estatístico**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

CAZORLA, I. M.; CASTRO, F. C. As Armadilhas Estatísticas e a Formação do Professor. Associação de Leitura do Brasil - **Anais do 16º COLE** julho de 2007 U N I C A M P - C a m p i n a s - S P . Disponível em : <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15sso8_05.pdf>. Acesso em: 14 de dez. de 2013.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GAL, I. **Adult statistical literacy**: Meanings, components, responsibilities, International Statistical Review 70(1), p. 1-25, 2002.

GUIMARÃES, G. L.; FERREIRA, V. G. G. Estatística no Ensino Fundamental: a pesquisa como eixo estruturador. In: BORBA, R. E. S. R.; MONTEIRO, C. E. F.

Processos de ensino e aprendizagem em educação matemática. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

LIMA, L. M. T.; NASCIMENTO, L. C. **Educação de jovens e adultos. Matemática: Módulo III.** Recife: Bagaço, 2000.

LIMA, L. M. T.; NASCIMENTO, L. C. **Educação de jovens e adultos. Matemática: Módulo IV.** Recife: Bagaço, 2002.

LIMA, L. M. T. Formação de professores e didática da matemática na EJA. **Revista Fênix**, ano 1, nº 0, 2002, p. 66-70. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/licitacao/liliane_professores.pdf#search=%22a%20natura%20do%20conhecimento%20matem%C3%A1tico%20na%20EJA%22>. Acesso em: 23 de set., 2006.

LIMA, L. M. T.; BARBOSA, M. R. Alfabetização de jovens e adultos: uma experiência matemática em Xingó. **Cadernos de Extensão**, Recife: Editora Universitária, v. 2, p.77-80, 1999.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Parâmetros para a educação básica para o estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares de Matemática: Educação de Jovens e Adultos.** Pernambuco, 2012.

PORTO, Z. M. G. **Alfabetização de jovens e adultos e inclusão social.** Projeto do Curso (não publicado). MEC/SECADI.

WILD, C.; PFANNKUCH, M. Statistical thinking in empirical enquiry. **International Statical Review**, 67(3), 223-265, 1999. Disponível em: < <http://iase-web.org/documents/intstatreview/99.wild.pfannkuch.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2014.

PARTE I
O CURSO EM MOVIMENTO

Capítulo 5 - Letramentos – lições para a prática

Beatriz de Barros de Melo e Silva⁸
Kátia Maria Barreto da Silva Leite⁹
Maria das Graças Vital de Melo¹⁰

Discutir sobre letramentos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos é tema rico e extremamente importante. Rico por apresentar muitos olhares e perspectivas diferentes. Importante por se tratar de aspecto que, sendo conhecido/sabido pelo professor, pode resultar em qualidade para os percursos de ensino e de aprendizagem de jovens e de adultos.

Na nossa atuação no Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social registramos a seguinte ementa relativa ao módulo - Alfabetização e Letramento Artístico e Cultural:

Estudo sobre letramentos, indo além da compreensão do conceito de letramento visual, apoio da leitura de ilustrações de textos. Reflexão sobre as possibilidades do ensino das linguagens artístico-estéticas durante o processo de escolarização de pessoas adolescentes, jovens e adultas, desde a Alfabetização, numa perspectiva de não só ampliar o contato com a língua materna e a linguagem artística, mas propiciar a formação/ressocialização do ser humano. Debate sobre o significado da linguagem artística na Educação, na cultura, refletindo sobre alternativas pedagógicas que ampliem a “leitura” de mundo dos alunos da EJA. Discussão sobre o caráter e os conteúdos das diferentes linguagens artístico-estéticas – visual, musical e teatral.

Tendo a ementa como perspectiva, optamos por tratar neste pequeno texto - juntamente com o módulo - Processos de Letramento em Múltiplas Linguagens-, três olhares que se completam: os diferentes gêneros dos textos na Língua Portuguesa, a linguagem visual e a linguagem teatral.

8 - Doutora em Educação pela Universidad Del Mar/UDELMAR, Chile. Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE.

9 - Mestre em Letras pela UFPE. Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE.

10 - Mestre em Educação pela UFPB. Técnica em Assuntos Educacionais do Centro de Educação da UFPE.

De onde partimos?

1. Das concepções de educação e de educação de jovens e adultos. Compreendemos a educação como Souza (2003, p. 7), ou seja, como “interpretação, compreensão, explicação e expressão (artística, matemática, verbal) da realidade pessoal, social e da natureza de que o ser humano necessita no seu processo de humanização”. E a educação de jovens e adultos (EJA) como:

Processos e experiências de ressocialização (reconhecimento e reinvenção) de jovens e adultos através dos saberes escolares ou das práticas organizativas, orientados a aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas dos sujeitos populares mediante a promoção e recriação de valores, a produção, apropriação e aplicação de saberes que permitissem o desenvolvimento de propostas mobilizadoras capazes de contribuir para a transformação da realidade e desses sujeitos. (SOUZA, 2000, p. 104).

E essa educação tem como objetivo maior o aumentar e consolidar capacidades.

2. Da compreensão de linguagem como interação (GERALDI, 1997; SOARES, 2002) entre mim e outro, que precisa ser considerado como genuinamente outro (MATURANA, 2001).

3. Da atuação do professor como mediador entre a informação e a produção do conhecimento e o saber de cada estudante (FERNÁNDEZ, 2001).

A partir desses pressupostos, passaremos a encaminhar três escritas sobre lições para a prática, que serão recortes do vivido em sala de aula.

Alfabetização e letramento na EJA

Ao indicarmos que um dos eixos do trabalho com jovens e adultos é o da alfabetização e letramento, concebemos que o trabalho da alfabetização deva se desenvolver num contexto de letramento. Segundo Soares (2002, p.47):

Precisaríamos de um verbo 'letrar' para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e

escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Nesse eixo norteador, portanto, ter a clareza de que o processo de apropriação da escrita alfabética e o processo de letramento apresentam especificidades que devem ser trabalhadas pelos jovens e adultos para que possam de fato, se inserir no mundo letrado. Devemos lembrar que esses jovens e adultos já possuem uma história de vida e de leitura; vivem sua própria cultura, seus próprios contextos com significados e linguagem. Precisarão, portanto, articular esses aspectos em favor de seu processo de aprendizagem.

Diferentes textos que circulam no dia a dia, nas modalidades escrita e/ou oral da língua ou na forma imagética, são reconhecidos como tais por pessoas alfabetizadas ou não. Ao nos deparar, por exemplo, com uma carta, um anúncio, uma bula de remédio, um provérbio falado por alguém numa conversa espontânea, percebemos as diferenças entre esses textos a partir dos "modelos" que conhecemos e que existem em nossa sociedade. Precisamos, entretanto, ir além da mera identificação desses modelos, precisamos nos tornar leitores e produtores desses textos para que não nos tornemos submissos ao poder daqueles que dominam leituras e escritas como a personagem Dora do filme *Central do Brasil*:



SINOPSE

Uma mulher chamada Dora escreve cartas para analfabetos na Central do Brasil. Nos relatos que ela ouve e transcreve, surge um Brasil desconhecido e fascinante, um verdadeiro panorama da população migrante, que tenta manter os laços com parentes e o passado.

Uma das clientes de Dora é Ana, que vem escrever uma carta com seu filho, Josué, um garoto de nove anos, que sonha encontrar o pai que nunca conheceu. Na saída da estação, Ana é atropelada e Josué fica abandonado. Mesmo a contragosto, Dora acaba acolhendo o menino e envolvendo-se com ele. Termina por levar Josué para o interior do Nordeste, à procura do pai. À medida que vão entrando país adentro, estas duas personagens tão diferentes, vão-se aproximando... Começa, então, uma viagem fascinante ao coração do Brasil, à procura do pai desaparecido, e uma viagem profundamente emotiva ao coração de cada um dos personagens do filme.

Uma situação bastante rica e interessante para o trabalho com jovens e adultos é a análise de cenas desse filme, em que a personagem Dora escreve as cartas ditadas por pessoas não alfabetizadas. Nessas cenas, por exemplo, podemos discutir com os alunos o poder da escrita em nossa sociedade, assim como as características sociocomunicativas predominantes no gênero textual carta:

Analise a carta abaixo e indique quais as características do gênero textual carta que a personagem Ana, do filme *Central do Brasil* conhece.

Jesus,
Você foi a pior coisa que já me aconteceu. Só escrevo
porque teu filho Josué me pediu.
Eu falei pra ele que você não vale nada. Mas ainda
assim, o menino pôs na ideia que querte conhecer (...).
(endereço)

Jesus de Paiva - Sítio Volta da Pedra

A professora Marília Costa O. Silva participante do Curso de Aperfeiçoamento de Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social em suas reflexões sobre o filme Central do Brasil, escreve:

Nossos alunos da EJA também reconhecem o gênero textual carta ao ouvir a leitura de uma e mais que isso, mantém comunicação com suas famílias através de cartas, como no filme, respeitando até os elementos próprios do gênero como local, data, saudação inicial, desenvolvimento e saudação final. Alguns alunos preferem telefonar, pois falam direto com a pessoa que desejam, sem precisar passar informações particulares para outras pessoas 'escrevedoras' como Dora. (Gameleira, 28/05/2014)

Além do trabalho com o gênero textual carta, podemos também trabalhar as sequências tipológicas, ou seja, os tipos textuais (sequências narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas e injuntivas) predominantes no diálogo, por exemplo, das personagens Dora e Irene na cena transcrita abaixo:

(1) **Irene:** (lendo) "Vi seu anúncio nos classificados de amor e realmente a sua Descrição foi a única que me agradou..."

(2) **Dora:** Esse desgraçado me fez escrever essa carta para dez mulheres diferentes.

(3) **I:** (lendo) "Sou alto"...

- (4) **D:** Oh... (mostrando a baixa estatura com a mão)
- (5) **I:** (lendo) "Tenho olhos castanhos, cabelos lisos... e instrução superior".
- (6) **D:** (mostra com as mãos que o cabelo é crespo)
- (7) **I:** (lendo) "Dizem que sou bonito".
- (8) **D:** O homem é feio que dói.
- (9) **I:** Não; e a instrução superior? Não sabe nem escrever.
- (10) **D:** Lixo.
- (11) **I:** (lendo) "Jesus, você foi a pior coisa que já me aconteceu. Vê se pelo menos aparece para conhecer teu filho que pôs na ideia que quer te conhecer".
- (...)
- (12) **I:** Não, não rasga essa, não. Uma criança querendo conhecer o pai, recompõe a família.
- (...)
- (13) **D:** O homem é um bêbado. Batia nela.
- (14) **I:** Sim, mas o menino vai ficar sem pai?
- (15) **D:** Melhor do que viver com um bêbado, que vai bater nele também. Não, decidido.
- (16) **D:** Ela vai apanhar muito naquela cara.
- (...)
- (17) **D:** Tá bom, consinto então que vá para a gaveta (...).
- (18) **I:** Mentira, essas cartas ficam anos aí nesse purgatório.
- (19) **D:** (risos) Semana que vem eu boto no correio. Senta aqui, vai. Vamos trabalhar.

Observemos que nesse diálogo são feitas referências a alguns gêneros textuais como - anúncio nos classificados de amor (1), carta (1-7; 11); diálogo ou conversa (1-19); ditado popular (8). Também percebemos que as personagens constroem o diálogo intercalando diferentes tipos textuais: explicação (2); descrição (1-8); argumentação (14-15-16); narração (19); injunção ou instrução (19).

Para compreender melhor as diferenças entre tipos e gêneros textuais, vejamos uma explicação utilizada por Marcuschi (2002, p.22-23) em um de seus trabalhos:

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica

definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, descrição, argumentação, exposição, injunção.

b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Em turmas de EJA, os gêneros textuais com os quais os jovens e adultos têm mais contato no seu dia a dia são as notícias de jornal, textos bíblicos, receitas culinárias, panfletos, contas de água e luz. Sugerimos ao professor planejar situações didáticas partindo desses ou de outros gêneros textuais mais conhecidos por seu grupo de alunos e, a partir desse trabalho, ir ampliando a capacidade leitora para outros textos, sejam escritos, orais, visuais.

Vivenciar processos de letramento em múltiplas linguagens amplia a capacidade leitora do docente e de seus estudantes jovens e adultos, diante da riqueza de diversidade de “textos” que nos cercam por todos os lados e que precisam ser lidos e compreendidos de forma crítica e competente.

Letramento e a educação estética na EJA: o leitor da linguagem visual

Iniciamos as nossas discussões nas aulas sempre com perguntas problematizadoras. Para o debate sobre o letramento e o leitor da linguagem visual usamos as seguintes questões:

1. Como se dá a transformação de espectador *para* percebedor?
2. Em que medida o ensino e a aprendizagem da Arte propiciam a percepção, compreensão, explicação do mundo que nos cerca?

A construção da compreensão desta diferença – espectador e percebido -, trabalhada a partir de Gardner (1999), já havia sido tratada em aulas anteriores. E ser apenas espectador, das artes e da vida já ficava claro que era um lugar que ninguém gostaria de ocupar. Mas como chegar a essa mudança? E mais, como fazer isso através do ensino e da aprendizagem da Arte – área considerada tão específica.

Criamos um roteiro para as vivências em sala com o objetivo de levar a reflexão a partir da oficina que propicia a prática, passa para a teoria e volta para a prática.

Mas, antes de tratar como discutimos sobre o leitor na linguagem visual, necessitamos dar ênfase a três aspectos: a importância da percepção; o que chamamos de leitor e qual o foco do letramento e da leitura em nossa perspectiva de trabalho.

Assim, iniciamos com a percepção e sua importância para o ser humano e sua sobrevivência. A percepção é segundo Luft (2009): "Ação, efeito ou faculdade de perceber. Perceber - captar pelos sentidos. Ver ou ouvir distintamente. Notar. Ter ideias de; entender, compreender".

Ostrower (1990, p.25) amplia essa visão mais inicial completando que a percepção:

Estrutura-se através de processos seletivos, a partir das condições físicas e psíquicas de cada pessoa, e ainda a partir de certas necessidades e expectativas. Frente aos incontáveis estímulos que nos chegam continuamente esta seletividade representa uma primeira instância de filtragem de significados. Como que estabelecendo um esquema de prioridades em nossa atenção, percebemos certas coisas, podendo achá-las importantes ou menos importantes, e outras ainda, muitas coisas, simplesmente haveremos de ignorar. Assim a seletividade permite-nos interpretar melhor os estímulos e reagir a eles de modo mais coerente e dentro de nossos interesses.

Segundo Arnheim (1989), a maneira de uma pessoa se comportar depende em grande parte, da maneira pela qual percebe o mundo, o ambiente. E, em outro de seus livros ele declara:

A aparência perceptiva é o campo que dá origem a toda concordância cognitiva. Se vemos o mundo em fragmentos, que possibilidade temos de estar alertas às relações entre vizinhos e concidadãos, às relações entre fatos econômicos e políticos, à causa e efeito, ao Eu e ao Tu? Qual a nossa possibilidade de ver nosso próprio eu interior como

um todo? (ARNHEIM, 1989, p. 249).

Assim, a importância da percepção para a educação de jovens e adultos, sua ampliação e exercício é por ela nos dar, a nós seres humanos, a coerência da compreensão de mundo e, assim, coerência à leitura de mundo e das palavras.

O segundo aspecto é o da consideração do que é o leitor, e vamos passar a pensar na perspectiva da Arte. Assumimos com Gardner (1997), que leitor é aquele sujeito que conseguiu, através dos símbolos, uma interação com outro, mesmo que esse outro tenha produzido o texto, a imagem, o som, em outro local distante e, até mesmo, em outro tempo e outra cultura. Resumidamente, o leitor é antes de tudo um percebedor.

O terceiro ponto a tratar, e este vai diretamente relacionado com as etapas de trabalho que iremos apresentar, se relaciona com a ideia de que o letramento e a leitura não estão confinados na língua materna ou no livro. Tratamos o letramento e a leitura não da palavra, mas do mundo dos símbolos, das visualidades - imagens, cenas, cenários, sonoridades.

Como destaca Santaella (2004, p. 16), "o leitor do livro é o mesmo da imagem e este pode ser o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeos." Mas esclarece também que as habilidades do leitor do livro impresso são distintas da captação da imagem e da mídia.

Pensar em discutir sobre letramentos e educação estética na Educação de Jovens e Adultos, não pode deixar de iniciar por Freire. Para ele, a leitura de mundo precede a leitura da palavra (1999). Assim, para iniciar a nossa conversa sobre o leitor - percebedor -, deveríamos começar pela leitura do mundo, em nosso caso, pelas visualidades: propaganda, letreiros, marcas, arte nos diferentes contextos. Mas, a partir de que suportes, de que perspectiva? A nossa opção, então, é iniciar pela produção de cada estudante em sala de aula.

Um dos exercícios que vivenciamos foi composição, a partir da silhueta de um gato. A proposta é a de que cada um crie para o gato um cenário, colocando o maior número de detalhes possíveis. "É noite? É dia? Ele está dentro ou fora de um ambiente?"... Só a partir do desenho em andamento pedimos que pense um título para o que está criando. O título nomeia, institui identidade, resgata sentido. Com os

títulos já escritos, ou a maioria deles, pedimos mais uma tarefa: pensar uma música que funcione como fundo musical da cena; que empreste para ela um “clima”, o que acaba por intensificar o sentido colocado para a cena. Assim, não aparece a cantiga de roda “Atirei o Pau no Gato”, ou a versão politicamente correta, pois a cena nunca trata desse acontecimento. Como fundo musical, uma vez ou outra aparece uma canção onde o nome gato está explícito – como “o gato preto cruzou a estrada”.¹¹ Normalmente, desde aí, o estudante já conecta o sentimento tratado, já percebe com clareza do que se fala a partir da cena. Com este cenário e seu fundo musical, passamos a pedir agora que o estudante escreva, registre ideias. Pode ser uma narrativa, uma reflexão, algumas observações.

Com essa vivência se estabelece, com muita tranquilidade, um fazer artístico bem distante do que se faz com a criança e, assim, o desenhar não se torna medíocre ou tolo, não desqualifica o jovem ou adulto.

Depois que estão todos com suas versões prontas - desenho, título, música e texto -, passamos a ver o desenho e ouvir o título; cantar juntos a música que serviu de fundo musical e depois ouvir o autor lendo o texto – ou, dependendo do nível, narrando ou argumentando, ou ainda refletindo oralmente. São momentos prazerosos, de muita alegria e emoção. De reconhecimento pela clareza do desenho ou da interessante ideia do outro, ou mesmo pela beleza do texto ou da composição toda. Nestes momentos os estudantes percebem que fazem arte, mesmo que não se tenha trabalhado teoricamente sobre o significado da arte.

Só a partir da leitura da produção individual passamos a ler o mundo, pensando o que os trabalhos dos colegas significam para eles mesmos e para nós. Daí, vamos ver o mundo e sua representação. Entram aí a propaganda, as cenas de filme, as caricaturas, as imagens do jornal. Para essas imagens perguntamos inicialmente: “o que estão vendo? Que aspectos da produção concorrem para essa percepção?” E todos iniciam identificando, depois narrando e por aí vão.

Depois passamos a outros gêneros, indo para autores diversos, os daqui e os de longe, os do nosso tempo e os de outros tempos, os mais tradicionais e os mais contemporâneos.

11 - *O Vira*, música dos Secos e Molhados.

Trazer para a sala de aula, produções visuais para serem observadas, requer um momento de mediação, de perguntas que vão além das respostas da descrição. Pressupõe um professor investigador, também leitor.

No contexto da formação de professores, depois de todo o percurso vivenciado, passamos ainda à leitura de texto de Rossi (1999) que tem sido lido também pelos estudantes do Colégio de Aplicação, de título "A compreensão do Desenvolvimento Estético". O texto trata da pesquisa de doutorado de Abigail Houssen. Neste trabalho, fruto da pesquisa com duzentos sujeitos, a autora chega a classificar em cinco estágios de aquisição da compreensão da linguagem visual. Iniciando pelo descritivo, indo para o construtivo, depois para os estágios classificativo e interpretativo, concluindo com o (re)criativo.

As reações a essa leitura são as mais diversas: estranhamento, desconfiança, curiosidade para ver as outras tantas fases de leitura, vontade de se localizar como leitor. A partir do reconhecimento de seu próprio percurso de percebedor - leitor, o professor passa a ter a consciência das possíveis etapas de compreensão e leitura do outro. Maior condição tem, a partir daí, de mediar os processos vividos pelos seus estudantes.

Experimentar e vivenciar atividades de letramento em diferentes linguagens amplia imensamente o universo vocabular, seja das palavras, seja das imagens. Iniciar pelo registro dos saberes dos estudantes jovens e adultos - suas opiniões, seus traços e gestos – traz o reconhecimento que ele produz significados. Fazê-los ler o entorno e aí intervir criadoramente, deve ser para o professor da EJA, o desafio diário da sala de aula, pois assim estará, de fato, em movimento, uma Educação para emancipação.

A linguagem teatral na EJA: uma prática social de letramento

O teatro é uma prática que envolve o mundo da leitura e da escrita através das histórias contadas, representadas, seja oralmente, por escrito ou por expressão corporal e gestual. O teatro é uma prática de produção de sentidos que envolve textos verbais e não verbais de maneira lúdica, o que possibilita uma aprendizagem prazerosa e significativa porque passa pela vivência corporal. Ensinar a linguagem teatral na EJA significa ampliar o acesso e o repertório do aluno quanto a sua

potencialidade leitora de textos teatrais, o que ampliará suas condições de fazer leituras de mundo e de outros textos, adquirindo novas formas de conhecer a realidade, de dialogar sobre ela com os outros e de nela intervir.

A partir dessas questões levantadas, faz-se necessário apresentar algumas situações vivenciadas com os professores a fim de estabelecermos as devidas relações.

Nas oficinas de arte nos cursos de formação de professores de EJA, sugerimos atividades a serem trabalhadas com os estudantes sobre suas ocupações/profissões vivenciando o Teatro Imagem¹², criado por Augusto Boal. Solicitamos que formem pequenos grupos e apresentem com seus corpos as principais características de algumas ocupações pertinentes ao grupo classe como, por exemplo: ocupações características da zona rural, ocupações mais presentes em centros urbanos, ocupações desempenhadas prioritariamente por mulheres, ocupações desempenhadas geralmente por homens, ocupações que requerem maior desenvolvimento cognitivo, ocupações que necessitam de um maior condicionamento físico, dentre outras classificações. Cada grupo cria a imagem “congelada”, conforme seu critério de escolha, e a apresenta à turma para que os colegas façam suas leituras do texto imagético.

Durante a apresentação de cada grupo, o professor deve ser um problematizador da realidade, um mediador entre o aluno e o conhecimento, um articulador de múltiplas leituras e textos. Assim, as imagens produzidas pelos grupos vão nos falar da realidade sociocultural em que os alunos estão inseridos, iniciando uma discussão a respeito. O professor pode elaborar algumas questões que orientem os estudantes quanto aos conteúdos que serão discutidos, como por exemplo - que ocupação/profissão este grupo representou? Que características

12 - No **Teatro-Imagem**, a encenação baseia-se nas linguagens não verbais. Essa foi uma saída encontrada por Boal para trabalhar com indígenas, no Chile, de etnias distintas com línguas maternas diversas, que participavam de um programa de alfabetização e precisavam se comunicar entre si. Esta técnica teatral transforma questões, problemas e sentimentos em imagens concretas. A partir da leitura da linguagem corporal, busca-se a compreensão dos fatos representados na imagem, que é real enquanto imagem. A imagem é uma realidade existente sendo, ao mesmo tempo, a representação de uma realidade vivenciada. [Bárbara Santos] <http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/teatro-imagem/>

dessa profissão nos são relevadas pela imagem produzida? O que mais chama sua atenção nessa imagem? O que você sente quando observa essa imagem? O que você pensa? A imagem nos mostra como as personagens organizam seu trabalho diário? Ela nos apresenta como se dão as relações entre os trabalhadores? Ela nos diz como os trabalhadores veem seus superiores e como se relacionam com eles? Como o trabalho da mulher foi apresentado nessas imagens? Teria alguma modificação a fazer nas imagens? Qual? Como justifica essa modificação? - dentre outras perguntas possíveis, dependendo do encaminhamento que o professor queira dar à discussão.

Em seguida, sugerimos aos grupos, a partir do que foi discutido, que façam uma improvisação em torno do tema Trabalho. A improvisação é a representação teatral de uma cena de forma espontânea e instantânea. A cena se constrói no aqui e no agora. Para improvisar uma cena é necessário, em primeiro lugar, pensar um roteiro que servirá de fio condutor para a ação dramática. É necessário definir: onde se passa a cena? Qual a questão principal a ser tratada – a ação dramática? Quais são as personagens e quem irá interpretá-las? Após a apresentação teatral dos grupos, conversar com os estudantes sobre algumas questões, tais como: como se sentiram durante a atividade de improvisação? O que observaram nos seus grupos e nos outros na hora da apresentação? Quais as sensações físicas que observaram? Que sentimentos e emoções perceberam durante a improvisação? Como os grupos resolveram os problemas apresentados? Que tipos de conflitos foram mais explorados nas cenas? Sentiram dificuldades em realizar as improvisações? Quais? A que atribuem isso? Tem algumas sugestões quanto aos conteúdos e/ou às formas que os grupos apresentaram nas suas cenas?

Posteriormente o professor pode solicitar a organização de um texto dramático, escrito a partir das cenas improvisadas, e continuar trabalhando o tema em uma perspectiva interdisciplinar. Pode apresentar músicas sobre essa temática e articular a forma como os autores veem e expressam essa questão com a forma como os grupos apresentaram suas ideias, através dos textos teatrais produzidos em sala de aula. Como exemplo de músicas, temos: *Trabalhador Brasileiro*, de Seu Jorge; *Pedro Pedreiro* e *Construção*, de Chico Buarque de Holanda; *Meu nome é trabalho*, do Grupo Fundo de Quintal.

Quando planejamos uma situação dessa natureza, muitas histórias pessoais e culturais são contadas (representadas, discutidas, elaboradas, ressignificadas).

Neste processo muitos textos são produzidos, muitos sentidos são desvelados, muitas vivências são ressignificadas, muitos conteúdos são aprendidos, de forma lúdica, corporal, objetivando os conteúdos subjetivos e criando condições para que os alunos reconheçam suas múltiplas possibilidades de leitura e escrita do/no mundo da palavra. Nessas situações, os estudantes vivenciam práticas de leitura e de escrita, são estimulados quanto ao desenvolvimento e à ampliação das linguagens oral e corporal, inclusive a escrita. Além disso, eles aprendem a interagir por meio da linguagem teatral, pois ao terem acesso a esta linguagem de forma sistemática e intencional, eles vão se familiarizando com os princípios de organização e elementos dessa linguagem, e, assim, ampliando suas experiências de letramento.

Esta proposta de ensino/aprendizagem de teatro na EJA tem como eixo central as relações humanas. Para Vigotski (apud SIRGADO, 2000), existe uma estreita relação entre o modo de ser da pessoa, as condições concretas de produção em uma dada sociedade e o tipo de relações sociais estabelecidas a partir dessas condições materiais. Assim, a forma de pensar, de sentir e de agir de um sujeito é influenciada pelas condições concretas que são criadas pelo ser humano em suas relações objetivas e intersubjetivas estabelecidas durante toda a sua história de vida.

O conteúdo básico apresentado na cena teatral diz respeito essencialmente às relações concretas entre seres humanos ou seres humanizados, pois acreditamos ser fundamental para a formação das pessoas a compreensão dessa rede de relações, visto que "Nós nos tornamos nós mesmos através do outro" (VIGOTSKI, 1977, op. cit. apud SIRGADO, 2000, p.65). Dessa forma, é imprescindível que os conteúdos do seu cotidiano sejam trazidos à sala de aula para que se tornem objeto de reflexão e possam ser articulados aos conhecimentos historicamente construídos e reconhecidos como conteúdos escolares oficiais, visando ao confronto entre ambos e à superação da realidade dos estudantes quanto a seus saberes teóricos e práticos.

Os conteúdos essenciais a serem vivenciados na sala de aula de EJA dizem respeito à realidade social e histórica na qual estão inseridos os alunos; no entanto, por se tratar do ensino da linguagem teatral, esses conteúdos básicos serão abordados via conteúdos específicos dessa área de conhecimento, os quais

assumem papel de mediador no processo educativo. Assim, a compreensão, interpretação, explicação, expressão e transformação da realidade pessoal, social e cultural passam necessariamente pela aquisição de conteúdos próprios das diferentes áreas de conhecimento humano. No caso do ensino e da aprendizagem dessa modalidade artística, os conteúdos por meio dos quais os estudantes mobilizarão suas competências básicas são os elementos essenciais do teatro e os princípios de organização da linguagem teatral.

É importante destacar que o ensino e a aprendizagem da linguagem teatral envolvem, antes de tudo, o trabalho com o corpo – nos aspectos sensíveis, afetivos e cognitivos – em movimento no tempo e espaço e em relação com os demais corpos. A prática de exercícios e jogos teatrais é fundamental para o desenvolvimento da linguagem corporal consciente. Assim, tornam-se necessárias, em primeiro lugar, atividades que favoreçam a autoconsciência e a expressividade corporal. Todas as nossas sensações, emoções, saberes, experiências de vida estão gravadas na nossa memória, inscritas no nosso corpo, segundo um complexo de significações.

Portanto, a produção de imagens/textos verbais e não verbais, através de jogos e exercícios teatrais, vai dar visibilidade aos nossos conteúdos internos, vai contribuir para a (re)elaboração dos nossos conteúdos externos, potencializando nossas possibilidades de leituras de mundo e da leitura da palavra, como defende Freire.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. Uma psicologia da visão criadora. 2.ed. São Paulo: Pioneira: Ed. Universidade de São Paulo, 1980.

_____. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BOAL. Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas**. 5.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1988.

FERNANDEZ, Alícia. **O saber em jogo**. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (Org). **Educação estética e artística-Abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004.

SIRGADO, Angel P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação e Sociedade**. Vigotski - o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. n.71. Campinas; CEDES, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, João Francisco. **Reinventar a educação de jovens e adultos**. Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas. 1994.

_____. Alfabetização: arranque da escolarização. In: **Revista Fênix: Escolarização, transformação social e democracia**, Recife, ano 2, n.2, ago./dez. 2003:

Bagaço/NUPEP/CE/UFPE.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar do ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PARTE II
LIÇÕES DA PRÁTICA

Capítulo 6 - Narrativas dialógicas sobre o saber da experiência dos professores/educadores de jovens e adultos

Tereza Barros¹³

Convite ao leitor

[...] cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e a escrever, ainda que pra isso tenhamos que nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem). (LARROSA, 2013).

Caro leitor. Ao compartilhar as narrativas dialógicas dos professores do **Curso de Aperfeiçoamento de Alfabetizadores de Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social** sobre as suas experiências de construção de saberes de sentido, na transformação de conhecimentos em práxis pedagógica, objeto desta sistematização, estamos a convidá-lo a ser sujeito dessa experiência de leitura e a praticá-la *como um acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido*, conforme propõe Jorge Larrosa Bondía (2013, p.109 a 111), autor que resgata em Heidegger o sentido de ler enquanto colher e recolher ou **(a) colher**, segundo interesses próprios, para incorporar o que está fora, em nosso próprio ser (nosso corpo, nossa casa). Ainda, de acordo com Heidegger, **é a experiência da leitura que dá os “olhos dadivosos” ao leitor**. Assim como **“é o livro o que ensina o leitor a ler o mundo poeticamente”**. Confirmando Rilke, para quem a experiência da leitura tem o poder de ensinar a converter o olhar ordinário num olhar poético, que poetiza o mundo e faz que o mundo seja vivido poeticamente. E no dizer de ambos, **a linguagem faz o homem habitar poeticamente o mundo**.

Esse é o nosso convite - ler poeticamente. Assim como propõe Rubem Alves, citando Drummond, que viu uma pedra e não viu uma pedra. A pedra que ele viu virou poema. Ao contrário de Adélia Prado em sua consternação: "Deus de vez em quando me tira a poesia. Olho para uma pedra e vejo uma pedra". Ou, conforme Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa, poeta português): "Não é bastante não ser

13 - Tereza Barros. Professora da UFPE. Consultora Educacional. Pedagoga. Especialista em Antropologia/UFPE. Pesquisadora da Equipe de Sistematização do NUPEP/CE/UFPE.

cego para ver as árvores e as flores. Não basta abrir a janela para ver os campos e os rios". Assim, declaramos: não basta ter olhos para ver e ler o sentido contido no texto e no contexto. Ler sem apreender, como um exercício de liberdade e de solidariedade. Ato de paixão compartilhada, de compaixão. De quem faz do aprendizado do ver poeticamente a primeira tarefa do ato de ler - a de "*partejar olhos vagabundos*".

Que assim sejam os olhos do leitor dessas narrativas. Olhos que vagueiem sobre as ondas desses textos, antes de mergulhar dialogicamente nos conhecimentos e saberes dos/as professores/as, escritores/as. Apropriar-se do prazer de ler, antes de transformar o seu ler com prazer em objeto de conhecimento e de um fazer transformador do leitor em escritor e da prática em práxis. Conforme a reflexão da professora cursista Janaina Cabral:

[...] O texto do editorial da Revista Leitura diz das delícias do ato ler, do prazer das viagens dadas pela leitura aos mais diversos universos. Ótimo. Penso na importância do nosso papel de educadores em estimular, proporcionar e subsidiar essas viagens a estes jovens, adultos e idosos, porque me pergunto: será que eles conhecem esse prazer? Falo da vivência da imaginação diante da leitura, daquele gostinho de criar na mente os cenários, cenas e personagens. Será que tiveram essa oportunidade? Já que podemos cogitar que na infância esse prazer lhes foi furtado ou negado. Pois é na infância que esse poder tem terreno fértil para ser desenvolvido: o 'Era uma vez'... dos contos de fadas é uma das portas para o desenvolvimento desse prazer. Acredito que, mesmo aos que não tiveram suas mentes estimuladas na infância, seja possível o usufruto dessa habilidade, por acreditar que esta seja um potencial humano, bastando apenas um empurrãozinho para aflorá-la. (Janaina Cabral, Diário Etnográfico, 2014).

Que o leitor transforme o prazer e o encantamento do primeiro ato de ler em ato de conhecimento. De apropriação do real concreto do fato ou ato representado pelo concreto real da escrita, para refletir, ampliar e recriar o texto lido, e/ou transformar o seu objeto de conhecimento em práxis.

Assim, ao submergir do texto lido, que o leitor se redefina e ao seu fazer, no cotidiano, complexo e contraditório mundo. Ao aprender a ver, através da leitura, a realidade de ser sujeito do aprender, pela ação-reflexão-ação do seu agir no mundo. Como o sujeito que, em sua incompletude, se (re)descobre um Homem Novo, em seu poder descobridor de tudo o que é, do valor do seu fazer - leitor e autor do seu

viver. Como nesse diálogo dos versos de Thiago de Mello com os de Vinícius de Moraes sobre o ato de ler como conscientização:

[...] Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.

[...] Mas, sobre o chão
quem reina agora é um Homem
diferente, que acaba de nascer:
Porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida [...].

[...] Foi dentro dessa compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário
[...]
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.
[...]

Aprender a ver o que a leitura nos mostra e desvelar o que nos esconde. Ler nas entrelinhas ou nas linhas tortuosas ou assombrosas de quem se descobre sujeito do que lê. Como nos revela a Professora Maria Cícera em seu primeiro Diário Etnográfico sobre a aula de abertura do Curso:

[...] trabalhamos a nossa identidade de forma dinâmica com a música Pau-de-arara, de Luiz Gonzaga, o "matulão" foi a palavra chave para descrever a nossa identidade. Diante dessa troca de experiência descubro que no meu "matulão" havia inovação, conhecimento, amor entre outras coisas, porém o que mais me chamou atenção foi à forma que o "matulão" contribui, na prática educativa, como um processo de humanização. (Maria Cícera da Silva, Diário Etnográfico, 2014).

Humanização que, segundo Freire, se constrói pela palavra. Ao integrar a leitura da palavra à leitura do mundo ou ao ler o mundo através da palavra. Assim, o leitor se reconhece sujeito de saberes, valores, relações e interações em seu contexto de vida subjetiva e objetiva, pessoal e social, natural e cultural. O aprendizado da palavra com sentido de pertença social, e da linguagem como sistematização de falas e escritas, redefinem o existir do ser no mundo, a sua identidade e o seu papel, como revela a professora cursista, Josilda Mendes:

[...] Alfabetizar é salvar (resgatar, mudar, transformar) vidas, por isso, como alfabetizadores, devemos ampliar o nosso repertório sobre a leitura e a escrita. Se não ampliarmos a linguagem, iremos continuar presos à codificação. (...) a língua não é código e sim sistematizada, aberta, onde ocorrem estruturas contextuais. No entanto, texto não significa fragmento, **texto é teia**. (Josilda Mendes, Diário Etnográfico, 2014).

Com a sua escrita, a professora Josilda revela ao leitor o sentido do ensinar a ler, assim como a tessitura dessa teia, que é o texto, a unir o aprender com o ensinar, o fazer com o saber, o existir com o ser. **O ler para mudar a vida**. Essa Lição aprendida pelos professores cursistas, autores da tessitura destas Narrativas (ex)postas para dialogar com o leitor, tal e qual Larrosa sobre a Lição (2013, p.140) oferece o **Texto**:

"dar a ler o que se deve: LER".

Nesse convite referendamos os/as autores/autoras e convocamos o/a leitor/a, a evocar a dívida com os escritores dessas narrativas, ao cumprir a responsável tarefa da leitura desses textos, qual **Teia**, amorosamente tecida com os fios textuais dos Diários Etnográficos dos professores (cursistas, formadores e pesquisadores) do Curso de Aperfeiçoamento de Alfabetizadores de EJA e Inclusão Social. Resultado desse processo de sistematização, desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular – NUPEP/CE/UFPE.

Viver o escrever e escrever o viver

Gosto de fechar os olhos para ver

reconhecer o poder da luz
Gosto de calar a boca para ouvir
sentir o poder do grito
Gosto de perdurar o silêncio
para libertar o falar do pensamento
Gosto de matutar/meditar o não pensar
para iluminar das palavras o penar
Gosto de ler o não dito no bem dito
no verbo o incontido no contido
Gosto de libertar no falar o emocionar
para inspirar o ver no escrever
Gosto de dar-a-luz ao verso reverso
no contexto do pretense texto
(Tereza Barros, 2004, Diário Etnográfico)

Ao escrever esses versos sobre o meu prazer de viver o escrever, em sua simplicidade e complexidade do ver, silenciar, pensar, *matutar*, ler, emocionar e *parir* poeticamente o texto, fui movida pelas leituras de textos de (in)comuns sentidos, de diferentes, antigos e novos autores, que inspiram a minha histórica diferença de ser e viver a práxis pedagógica. Assim reconhecida e fundamentada nas leituras partilhadas, em especial, da professora Rosângela Tenório, a quem dediquei o pretense texto poético. Que ora compartilho com toda a comunidade nupepiana à qual me integrei a convite da professora Zélia Porto, pela histórica amizade que nos une, e aos fundadores do NUPEP. **Assim, transformamos essa lição poética em um ato de gratidão a toda a comunidade dos convocados a essa lição de sistematização.** Confirmando Larrosa (2013, p.144): “Na amizade - *a comunidade que cria a lição é a amizade [...]. Comunidade dos que não têm em comum senão o espaço que faz possível as suas diferenças*”. Assim, a diversidade é a nossa marca e marco da barca do NUPEP. Diferentes em nossas semelhanças éticas, políticas e estéticas, as/os professoras/es cursistas, pesquisadoras/es, formadoras/es, bolsistas e estagiárias, apoios pedagógicos e administrativos. Todas e todos, fundantes, autores e atores dessa lição de travessia da sistematização das práxis dos professores/as cursistas, pelos mares do conhecimento e saberes freireanos de João Francisco e Adozinda (*in memoriam*), até o porto filosófico de Agambem e Larrosa. Sob o comando da nossa timoneira, a Professora Zélia Porto, com a bússola de Elita,

o diário de bordo de Tereza, mapas e rotas de Rosângela, rosa-dos-ventos de Karla, lançadeira e rede de Adriana e âncora de Felipe. Todas e todos indispensáveis nessa viagem da sistematização, cujas velas do ensinar e do aprender foram movimentadas pelos ventos alísios de grandes poetas: Drummond, Fernando Pessoa, Rilke Maria Rilke, Thiago de Mello, Vinícius de Moraes, Milton Nascimento, Cartola, Gonzaguinha, Cora Coralina (dentre outros). E ventanias terrais de literatos como Graciliano Ramos, Frantz Fanon e Mia Couto, a compor a estética dessa travessia pelas águas doces e salgadas do nosso profano saber. Em cujo barco da sistematização vagueiam os versos de Fernando Pessoa a nos (des)afiar - "*Navegar é preciso. Viver não é preciso*". Na travessia dessa **experiência**, conforme Larrosa em Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência:

[...] A experiência é a passagem da existência, de um ser que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente [...]. O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto [...] como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2002, p. 24-25).

Assim vivenciamos a necessária imprecisão da experiência de ler e escrever o viver, e (re)viver no (re)escrito essa práxis pedagógica profana; mais poética que canônica, mais transgressora que estruturadora. (Re)criadora de uma amizade, cúmplice de princípios éticos e estéticos, de uma política pedagógica de um fazer novo, de uma mulher nova e de um homem novo. Transformados e transformadores pela ação-reflexão-ação freireana, apoiada na Pedagogia Profana de Larrosa, fundamentos vivenciados no empirismo do NUPEP, a nos evocar e convocar:

[...] a ir além dos de saberes e métodos disciplinados e disciplináveis e de [...] tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria, [...] à arrogância dos cientistas e, à boa consciência dos moralistas. (LARROSA, 2002, n.19).

Nessa perspectiva, o processo de sistematização integrou a estrutura e a dinâmica do Curso de Aperfeiçoamento, enquanto formação continuada e em serviço dos professores cursistas que participaram como sujeitos do aprendizado de um viver o escrever e do escrever o viver cotidiano, com o apoio das referências teóricas e metodológicas ensinadas e aprendidas no curso. Confirmando a

importância do conhecimento teórico e prático para a formação do professor, conforme Nóvoa e Perrenoud:

[...] É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia. (NÓVOA, 1995a; PERRENOUD, 2000).

Essa construção teórico-prática integradora de texto e contexto, conhecimentos de referência e a ação pedagógica de EJA, são o conteúdo revelado nos registros etnográficos. A promover o intercâmbio de poder entre o leitor e o escritor - **o de inscrever e ser inscrito**. Como expressa a professora Maria Cícera da Silva sobre a redefinição conceitual de sua prática de EJA, após a leitura de textos sobre Educação Popular:

[...] refletindo sobre a minha prática pedagógica animada pela criatividade, entendo a EJA como processo pedagógico que possibilita a intervenção, valorização e problematização de saberes. [...]. Com a leitura dos autores Marta Kohl e Alder Júlio, e usando a concepção de Paulo Freire, podemos definir a educação popular como uma teoria de conhecimento referenciada à realidade sendo uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino, aprendendo a partir do conhecimento do sujeito, ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano [...] que contribuem com os movimentos sociais colocando em discussão os direitos, diferenças e compromissos sociais. (Maria Cícera da Silva, Diário Etnográfico, 2014).

A narrativa da aprendizagem de fundamentos teóricos redirecionando a compreensão e a proposição de uma mudança da prática de ensino da EJA traduz a essencialidade pedagógica de escolhas teóricas e metodológicas que referendem a escolha de experiências de sentido, na formação continuada de professores comprometidos com o processo de humanização em suas salas de EJA. Nesse sentido, a professora Janaina Cabral reflete sobre o senso comum, conservador e discriminador, (in)contido no dizer popular, "*pau que nasce torto morre torto*":

[...] Expressando-se assim ela (a professora de EJA) quer

dizer que (seu aluno) não tem jeito, deficiências, incapacidades e não saberes são intransponíveis; que as barreiras que os (alunos de EJA) fazem 'tortos' duram a vida toda e que estes estudantes estão fadados a morrer tortos; deixando evidente sua postura ideológica e política.

Mas, quem compreende a complexidade da EJA (ou qualquer outra modalidade de ensino) sabe que não é bem assim. É fato, as barreiras que estes jovens e adultos têm de ultrapassar são enormes, porque estão lá erguidas há muito tempo, desde uma infância sentindo e ouvindo que não sabe de nada, que se é incapaz, faz com que em pouco tempo se acredite nisso.

Nas turmas lá da Escola Municipal Campina do Barreto, em Recife, onde leciono, presencio diariamente ao longo dos anos os efeitos devastadores destas barreiras impostas por uma sociedade perversa, que produz autoestimas esfaceladas e que demandam muito tempo para nós educadores tentarmos extingui-las ou, ao menos, minimizar seus efeitos. Só então é que se começa o ensino e a aprendizagem do que há nos livros. E mesmo assim é um percurso cheio de avanços e retrocessos. (Janaina Cabral, Diário Etnográfico, 2014).

Com base nos mesmos textos, a professora Maria Cícera da Silva reflete:

[...] é fundamental entender que quando trabalhamos a partir da reflexão sobre os textos e sobre a função que ele exerce em dada situação, estamos privilegiando um olhar cultural sobre a língua, os textos são portadores dos significados da cultura. Assim, o diálogo dos textos - 'A concepção de educação popular' com o depoimento do professor que faz uso de uma frase - 'Pau que nasce torto morre torto' -, revela que a proposta desse professor fugiu do processo de humanização das pessoas que se doam dentro e fora da escola, se faz necessário refletir que o papel do educando oferecer meios, ajustes e condições, trabalhando situações concretas pesquisando e problematizando situações. (Diário Etnográfico, 2014).

As referências teóricas trabalhadas, assim como os saberes das vivências pedagógicas mediadas pelos professores formadores e pesquisadores, foram determinantes no desenvolvimento de aprendizagens de sentido, promotoras de mudanças subjetivas e objetivas. Assim como na oficina pedagógica animada pela professora Elisa, a partir da problemática das **Vidas Marias**, foi tema da narrativa etnográfica da professora cursista Janaina Cabral, que descreve, reflete e se posiciona, como mulher negra e educadora, sobre o enfrentamento do racismo pelo trabalho humanizador e incluyente das diferenças (étnicas, etárias, socioculturais...)

da Educação de Jovens e Adultos:

Eu sou neguinha...

A oficina de hoje com a professora Eliza, mais uma vez deu 'pano pras mangas'. [...] Tudo começou com o vídeo VIDA MARIA, que mostra gerações de Marias reproduzindo comandos, se rendendo às imposições do meio. Sendo tolhidas em sonhos e opções. Mulheres, mães, pobres, negras. Eliza provocou: de quem é a culpa? E as discussões se seguiram.

[...]Vejo com nitidez a força que têm estas imposições, estes preconceitos introjetados na mente. Esta perversidade estrategicamente maquinada e calculada vem de longe. Longe mesmo. Desde que o primeiro humano teve a infeliz e soturna ideia de subjugar outro. Trazendo uma análise mais próxima, temos os dominadores portugueses que se proclamavam civilizados, salvos e cultos, a declarar que tudo que eles tinham, diziam ou representavam era certo e bom. Assim todos os demais eram sujos, perdidos, selvagens, ignorantes, errados e ruins (criação do paradigma BOM/RUIM ainda vigente: cabelo bom/cabelo ruim; religião do bem/religião do mal). Sobrou pros índios e negros. Eles tiveram suas sociedades corrompidas e esmigalhadas num desvario político extremamente brutal e desumano, mas que persiste mascaradamente até hoje.

Acontece que a política de total dominação pressupõe a total subjugação, foi então que torturas aconteceram não só no corpo, mas nos costumes, no pensar. Para ter o poder pleno, seria preciso que todos pensassem conforme o dominador. Eles conseguiram.

Os danos à psiquê são tão profundamente instalados que ainda com conhecimentos, estudos, diplomas, leituras, mesmo após séculos com acesso a informações e reflexões capazes de desconstruir estes preconceitos, ainda com tudo isso, ouvimos a fala da colega de turma dizendo de uma aluna 'bem moreninha que era xingada pelos colegas'. Como se chamá-la de negra fosse feio, errado, ofensivo (RUIM).

Estes danos mentais são devastadores, estão incrustados, e seus efeitos violentos tomam a face do normal e do certo: são eles que fizeram com que a minha vô e minha mãe usassem a Banha do Cão que tinha esse nome porque ardia horrores, pois tinha soda cáustica na composição, passavam no cabelo para alisá-los, pra 'ficar arrumado', mesmo que isso deixasse queimaduras no couro cabeludo, 'era normal'; eles fizeram com que a colega hesitasse em caracterizar a negra; fizeram com que a mãe da professora Eliza rejeitasse o pretendente negro; eles aparecem na ojeriza de alguns aos batuques e tambores, principalmente se vierem dos terreiros afros ou dos pajés descalços. São esses danos que fazem com que tantas pessoas tenham dificuldades em definir a cor ou a raça. A miscigenação tem parcela nisso, é fato, mas para muitos é muito difícil, porque é muito difícil se ver, se encarar, se aceitar. Porque no mais profundo da alma todos se opõem a ideia do RUIM.

Estes conceitos são aprendidos e difundidos por gerações. É preciso ter a autoestima muito consolidada, ser bem resolvido, ter autoconhecimento e compreensão das artimanhas do pensamento dominador. E isso também é aprendido, mas requer força igual ou superior à usada na lavagem cerebral. É por essa e outras que eu amo estudar. Amo História. Amo desvendar, descobrir, desmascarar e ver. Só vejo porque me proponho a entender.

O conhecimento é libertador, mas nem sempre chega às camadas mais profundas da mente.

Sempre vivemos nossa negritude aqui em casa. Meu pai ouvia sambas com som alto. Batucava bem. Tinha pouco estudo e um gosto musical apuradíssimo: Gil, Betânia, Almir Guineto, Roberto Ribeiro, Bezerra da Silva, Nat King Cole, Tony Bennette, Jovelina Pérola Negra, Emílio Santiago, Richard Clayderman, Luiz Gonzaga e outros escuto desde criança, aprendi a cantar e gostar com ele (que partiu ano passado). Minha mãe (que já foi há 15 anos) às vezes me chamava de Jana das Selvas ou de Princesinha do Oriente. Eu me sentia o máximo. Eu que gostava de brincar com muitos panos e lençóis no corpo e na cabeça, inventava vestidos e turbantes... e ela me chamava de Princesinha do Oriente. Mas..., mesmo assim, havia cabelos alisados à força. Costume que deixei não faz tanto tempo assim.

Tem mesmo muitos negros racistas e preconceituosos, é possível que mais que alguns brancos ou embranquecidos. Estas são as pessoas danificadas que a pouco falávamos. Não me incomoda quando o tema se levanta. Incomoda-me o fato de ver tanta mente ainda escravizada. É além de triste, revoltante. Temos a lei 10.639/03 e me faz pensar se é avanço ou absurdo (?) o fato de precisarmos da obrigatoriedade para falar de elementos que nos constituem. E olhe que mesmo com lei, os estudos de temas afro-brasileiros e indígenas são assim..., assim, superficiais. É. Infelizmente é isso. (Janaína Cabral de Miranda, *Diário Etnográfico*, 2014).

Assim a professora Janaína Cabral de Miranda trata a questão moral que a densidade da história impinge a/ao negra/o colonizado. Frantz Fanon, em *Pele Negra Máscaras Brancas* (1975, p. 239-241), trata com propriedade dessa ética/problemática, e ao referendar a história como conhecimento do que somos, ensina a nos libertar da escravidão, não sendo escravos dessa história, e a agir no sentido da humanização do povo negro e da desumanidade histórica do homem branco:

[...] Não sou prisioneiro da história. Não devo procurar aí o sentido do meu destino. [...]. Sou preto e toneladas de cadeias, tempestades de pancadas, rios de escarros, escorrem pelas minhas costas. Mas não tenho o direito de me deixar ancorar. [...]. E é o

dato histórico, instrumental, que introduzo o ciclo da minha liberdade. [...]. Eu homem (ser humano) de cor, quero apenas uma coisa: que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a dominação do homem pelo homem. Isto é, de mim por outro. Que me seja permitido descobrir e querer o homem onde quer que ele se encontre. [...]. No mundo para que me encaminho, crio-me interminavelmente.

Recriar-se e reinventar-se existencialmente como ser humano e no exercício do papel de professor/a de EJA. Acreditar no poder transformador do processo de alfabetização de jovens e adultos, na recriação do homem novo e da mulher nova, como na **Canção para os Fonemas da Alegria**, estética reflexão poética de Thiago de Mello a Paulo Freire. Escrito em Santiago do Chile, na primavera de 1964, quando o poeta amazonense e o mestre pernambucano estavam exilados no Chile, pela ditadura militar do Brasil. Nessa poética descrição do aprendizado da alfabetização de jovens e adultos, como processo de partejamento e de nascimento de um **Homem Novo e Mulher Nova**, Thiago de Mello explicita os princípios epistemológicos, éticos, políticos e estéticos de Paulo Freire que revolucionaram conceitual e didaticamente a Alfabetização de Jovens e Adultos, como Prática Cultural Libertadora. Ao revelar o sentido e o poder da alfabetização como processo autoral, interativo e construtivo de processos de mudança e de inclusão social, de recriação do ser e humanização do existir humano:

Canção para os Fonemas da Alegria

A Paulo Freire

Peço licença para algumas coisas,
Primeiramente para desfraldar
Este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
Quando reparto o ramo azul de estrelas
no meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
No alfabeto do sol pernambucano
A palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas

são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um Homem
diferente, que acaba de nascer:

Porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena paga por ser homem,
mas o modo de amar – e de ajudar/ o mundo a ser melhor.

Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

Ele atravessa os campos espalhando
nova, e chama os companheiros
pelejar no limpo, frente a frente,

Contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia

que existe nos fonemas da alegria:

Canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

(Thiago de Mello. Poema a Paulo Freire. Santiago do Chile, primavera de 1964).

Ao tematizar o viver o escrever, e o escrever o viver, nos desafiamos a experienciar a mudança como certeza da permanência. Assim, recuperamos o diálogo das premissas freireanas, com o sentido dos objetivos desse Curso, e reescrevemos um velho/novo texto. Atualizado ao integrar novas referências às antigas, e versos recentes aos anteriores, sem perder a coerência poética, ética e estética com o texto original. O qual foi conteúdo da palestra introdutória desse Curso de Aperfeiçoamento (Formação Continuada e em Serviço) de Professores Alfabetizadores de EJA, principais sujeitos desse processo de sistematização:

- O professor é autor de sua vida e da sua práxis - como sujeito de sua prática, cumpre a ele criar e recriar, pela ação-reflexão-ação, o cotidiano de sua vida e do seu trabalho de transformação e descobertas dos saberes da vida e dos sentimentos da alma. Anima dessa poética homenagem a todos/as professores/as (formadores/as, pesquisadores/as e cursistas), atores e autores dessa rica experiência de ação-reflexão-ação, ler-escrever-ler-reescrever, sistematização, nesses versos inspirados na Pedagogia Profana de Jorge Larrosa:

O Ser Professor

O professor domina a arte de uma atividade que não dá nada. O professor, o que dá a lição, é também o que se entrega na lição.

E assim na vacuidade do poder
do conhecimento e do método

Põe em dúvida o que expõe
do outro e do seu próprio saber

Problematiza o dito e opinado
a procura no evento O fato a ser revelado

Desvela o não dito e a (in)verdade

desmistifica o senso de incapacidade
Do aprender a ser tudo o que é e pode fazer
(re)criação da memória/história do vir-a-ser
Qual fogo aceso e como luz a crepitar
(des)encandeia o ardor do sentimento
A escuridão do pensamento a clarear
o traçado do caminho e o mover do caminhar
A reconstruir in memoriam do outro a verdade
de um poder- ser conhecer e transformar
Pela ação refletida o real controverso
além do texto escrito e do contexto lido
Viver o saber de experiência com sentido
Ser sujeito do aprender e do ensinar.
(Tereza Barros, 2014, NUPEP)

- A formação do educador deve considerá-lo enquanto profissional e pessoa em sua integridade, integralidade e interdimensionalidade de ser, conviver, saber o fazer e fazer o saber, com o sentido da experiência imediata e da sua memória/história de sua incompletude e poder ser sujeito do aprendizado de sua palavra, de sua humanização, ainda e para sempre em construção, conforme diz Paulo Freire, referendado nesta recriação poética sobre “Os paradoxos da Autoconsciência”, na Pedagogia Profana de Larrosa (2013):

O homem se faz ao se desfazer
O homem se diz ao se desdizer
A certeza impede a transformação
Perde-te na biblioteca
Exercita-te no ver e no escutar
Aprende a ler e a escrever de novo
Conta-te a ti mesmo a tua história
Memória do teu futuro Recordar-te
E caminha até a tua infância.
(Tereza Barros, 2014, NUPEP).

- O professor exerce uma atividade de natureza pública. Que faz valer o direito de ensinar e de aprender o conjunto das heranças culturais de um povo e a sua

tradição, enquanto autor e ator da educação como um direito público e subjetivo. Como denuncia e anuncia poeticamente o Professor Vicente de Paula F. Leite, mestre sem titulação, professor de EJA do Sítio Vicente de Parnamirim Pernambuco. Transformando em poesia o seu diálogo com Paulo Freire:

Precisamos da escola
Igualmente o próprio pão
Mas se vier distorcida
Só vicia o cidadão
Escola tem a vontade
Mas não é nem a metade
Da palavra educação.

Para o povo do Sertão
Foi difícil de aprender
Pois pensava que a escola
Nada tinha o que saber
Só visava o empreguismo
Pois é o Capitalismo
O que nossa tem a dizer?

Mas agora vai haver
O que o povo tanto queria
Escola a partir da base
Formando a cidadania
O povo aponta o defeito
E ainda cobra o direito
Seguro e com garantia.

A escola todo dia
Terá uma nova missão
Ouvirá atentamente
Do povo a opinião
Levando o conhecer
Pra todos compreender
A vida e a Libertação.

(Prof. Vicente de Paula F Leite, Parnamirim PE, 1987).

- A formação inicial e continuada do professor é um processo de autoformação. Conforme os argumentos de Freire em sua Pedagogia da Autonomia:

[...] É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não ha docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. [...]. Isso faz com que o papel do formador seja fundamentalmente dialogar com o educando sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se educar. (FREIRE, 1996, p.23).

Essas premissas instituíram princípios orientadores da sistematização enquanto processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação emancipadora dos sujeitos, em sua formação, como leitores e escritores do seu viver/fazer pedagógico. Objeto de conhecimento e transformação nesse processo de formação continuada, construído pela articulação e complementariedade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos contextos institucionais de formação dos professores (universidade e escola).

Reviver memórias e escrever histórias: o diário etnográfico

O diário etnográfico numa relação tempo espaço pode se constituir como um lugar de memórias situadas, memórias da ação educativa dos sujeitos da educação, histórias de vida.
(Rosângela Tenório, 2014).

As lições aprendidas conforme os registros etnográficos são lições da vida cotidiana ou da memória/história de vivências subjetivas e objetivas dos professores. Principal objeto desta sistematização e objetivo da formação continuada. Estratégia desenvolvida pelo NUPEP, de (re)conhecimento do poder transformador da educação de sujeitos educativos como autores e atores das praticas de letramento (leitura e escrita) do seu fazer e saber pedagógico, transformado e transformador de conhecimentos.

Seguir pelas memórias, pelas histórias de vida tem sido uma das escolhas da proposta pedagógica do NUPEP/UFPE. Histórias de vida, relatos, narrativas pontuais de cenários singulares de diferentes sujeitos sociais e culturais. (SOUZA, 2007).

O processo de sistematização mais que exercício de letramento (leitura e escrita de textos), objetiva a formação integral de educadores de EJA, como profissionais e sujeitos de identidades afirmativas, autores e atores de suas histórias de vida e trabalho, objetos de reflexão e de transformação de diferentes dimensões de sua práxis e do seu viver, conforme Lima:

[...] as memórias podem significar, num processo formativo, a possibilidade de reflexão, considerando-se as diferentes dimensões da prática social que podem ser refletidas, a exemplo: dimensões do campo pessoal (crenças, valores, interesses, visão de mundo, capacidade de autonomia); [...] profissional (processos de formação, desenvolvimento profissional, participação nas organizações profissionais); e institucional (condições para o exercício profissional, regime de trabalho, vínculos institucionais, reconhecimento profissional do educador e da educadora). (LIMA 2005, p.92).

No exercício do aprender para ensinar, e do ensinar aprendendo, os diários etnográficos escritos pelos professores cursistas foram inicialmente narrativas descritivas das aulas vivenciadas. Versando sobre as falas das/os professoras/es, textos lidos e discutidos em classe, aprendizagens pessoais e mudanças subjetivas. Como nos revela o professor cursista Roberto Silva, sobre as primeiras aulas do Curso, em seus primeiros escritos etnográficos:

Para compreender a Alfabetização, não basta só escrever e sim interpretar a escrita. [...] Segundo Paulo Freire - A língua não pode só se preocupar apenas com os códigos, ela tem que ser entendida e contextualizada [...] para a compreensão do meio em que se vive nas suas relações históricas e sociais. A palavra deve ser uma ferramenta de poder, para ser compreendida numa concepção ideológica. A escola tem obrigação de oferecer uma língua oficial (Português), [...] e trabalhar a oralidade e a escrita em suas variações. (Roberto Silva, Diário Etnográfico, 2014).

Posteriormente, com as vivências das Rodas de Diálogo, e as devolutivas comentadas dos Diários Etnográficos, seus autores, os/as professores/as, passaram a escrever experiências geradoras de saberes de sentido, objeto da sistematização.

Especialmente os professores cursistas passaram a reconhecer nas suas práticas o objeto de mudança e de recriação da práxis pedagógica, inclusiva e transformadora da própria vida e da vida dos seus alunos de EJA. Ambos os sujeitos, direta ou indiretamente participantes desse processo de sistematização. Como nos revela a professora Josilda Soares Mendes, quanto à sua intencionalidade de uso do Diário Etnográfico:

Dando início ao meu diário etnográfico. Aqui pretendo registrar apenas os acontecimentos que eu considero mais relevantes, ou seja, mais significativos que irão acontecer no decorrer do período em que eu estiver fazendo o curso de formação em alfabetização de jovens e adultos e inclusão social. (Josilda Mendes, 2014, Diário Etnográfico).

A professora Maria Cícera da Silva descreve o Diário Etnográfico enquanto conteúdo e continente de sua aprendizagem acadêmica e do seu fazer pedagógico:

O Diário Etnográfico é um instrumento de pesquisa elaborado para relatar as aulas lecionadas pelos docentes e a vivência de atividades diversas no Curso de Formação em Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão social realizado no campus da UFPE em Recife.

Sobretudo, relata questões relacionadas à diversidade de formação, que se pode transformar em uma ferramenta pedagógica em relação ao ensino-aprendizagem, onde a ação do docente é articulada de maneira simultânea.

Apresentando conceitos e concepções fundamentais aos processos de alfabetização apresenta-se uma proposta para sistematizar a alfabetização e o letramento em sala de aula, visando uma nova técnica de pesquisa educacional pressupondo a aprendizagem durante todo o curso. (Maria Cícera da Silva, Diário Etnográfico, 2014).

O foco da sistematização dos saberes de experiência foi o próprio processo de letramento dos professores e dos seus alunos, como leitores e escritores da própria vida pessoal e profissional. Tendo como objeto de estudo as mudanças subjetiva e existencial, e a transformação da prática de ensino em práxis pedagógica inclusiva dos alunos de EJA, no contexto escolar e social.

Os encontros de devolutivas das escritas etnográficas integraram o processo de sistematização como momentos pedagógicos de partilha e de reflexão do processo e produto do escrever e reescrever sobre o fazer pedagógico e a

reconstrução da própria vida. Como nessa narrativa sobre a I Roda de Diálogo:

Iniciamos a Roda com leitura do Diário Etnográfico da professora cursista Janaína Cabral, da Escola Campina do Barreto, que nos apresentou o processo de elaboração do seu Diário com o seu estilo, costurado/tecido a partir do registro de frases chaves, destacadas por ela durante a aula, articulada aos conhecimentos construídos em interação com suas colegas de curso, durante o almoço.

A seguir, a professora cursista Mauricéa, de Sairé, após comentar estar feliz e em conflito por ter aprendido a importância do letramento e constatado que foi alfabetizada e não letrada, relatou a sua dificuldade em escrever o seu Diário Etnográfico - **Profissão de Professora** – sua história de vida como educadora, lida com muita emoção.

A professora formadora, Almeri, após cada leitura dos Diários Etnográficos das alunas, fez a reflexão sobre os conteúdos e significação dos mesmos, atualizando a concepção trabalhada em aula - **Diário Etnográfico como um espaço dialógico de tempos, pensamentos, preconceitos e conceitos, coletivamente compartilhados e, individualmente reelaborados por seus autores.**

Com o apoio de um instrumento etnográfico imagético, apresentado em aula pela Professora Almeri, a professora cursista Vera, apresentou o seu Diário Etnográfico, criativamente construído e apresentado através das imagens/fotos, em PowerPoint - **Quem sou eu?** Assim Vera comunicou a sua percepção sobre si mesma, integrando sentimentos e interações com pessoas e contextos.

A Professora formadora Elisa, comentou a sua orientação para a construção do Diário Etnográfico usando como Intertexto o **Matulão**, de Luiz Gonzaga - **O que cada uma trouxe em seu matulão, de onde veio** (seu contexto de vida e trabalho)? Destacando que **na interação com o outro vou fazendo a minha alfabetização e letramento. Conhecendo o que sabemos e o que precisamos aprender?**

Essas e outras questões teóricas e práticas da Sistematização como Formação Continuada, foram objeto de reflexão da professora pesquisadora Rosângela Tenório, que destacou a sua experiência de coordenação da sistematização, junto com o Prof. João Francisco de Souza (in memoriam), na produção do livro – **Saberes em Construção na Escola da Zona da Mata Pernambucana: Projeto Educação do PROMATA** (distribuído com os/as alunos/as do Curso). Enfatizou a importância da autoria e da diversidade de estilos de textos, na escrita dos Diários Etnográficos. (SOUZA, 2006).

Sobre essa primeira experiência de Roda de Diálogo para a devolutiva dos diários etnográficos, a professora Janaina Cabral escreveu:

“Eu sou do tamanho do que vejo e não da minha altura.”
(Fernando Pessoa, citado pela Profa. Tereza Barros).

Hoje todas nós ficamos juntas. A lição inicial veio de uma tirinha da Mafalda, que mostrou que para evoluir é preciso saber que direção tomar e que esta decisão traduz escolhas profundas, mas extremamente pessoais.

Tinha combinado com a professora Almeri e fui compartilhar a primeira página do meu Diário com as colegas. Interessante. Expor-se dá sempre um friozinho na barriga. Outras colegas também mostraram seus trabalhos: Marília que se emocionou ao contar sua trajetória como educadora; e Vera Lúcia que se disse surpreendida pelo prazer no exercício etnográfico.

Os esclarecimentos dados em seguida pelas professoras Almeri Freitas, Eliza Vasconcelos, Tereza Barros e Rosângela Tenório foram muito elucidativos. Elas me acrescentaram entendimentos que eu ainda não tinha tido. As falas orientaram para que esta escrita flua sem a preocupação de sermos avaliados; que é preciso escrever saboreando a posição de sujeito, de autor e protagonista; da importância de exercitar este fazer; que impressões e emoções vividas devem estar presentes nesta construção; que não devemos adotar modelos, nem tomarmos autores como verdade absoluta, por ser este um espaço para questionar e duvidar; e que não devemos ter medo nem subserviência ao nos mostrarmos, pois o diário é uma estratégia de trabalho que valoriza a autoria. (Janaina Cabral, Diário Etnográfico, 2014).

A escrita compartilhada dos diários etnográficos além de revelar dados significativos das biografias de seus autores/escritores (professores formadores, pesquisadores e cursistas), promoveu um diálogo criativo, um exercício de construção pessoal e coletiva, de uma escrita e reescrita de um novo fazer pedagógico, integrado aos contextos da vida escolar/cultural e social dos alunos de EJA. Como reflete a professora cursista Cícera sobre o Alfabetizar Letrando:

[...] alfabetizar letrando implica a subversão de um modo muito enraizado nas instituições educativas, de excluir a maioria da população do acesso a bens e práticas simbólicas ligadas à escrita que historicamente se tornaram propriedades de poucos. O aprendizado da leitura e da escrita pressupõe análise e reflexão sobre a escrita. Envolve pensar sobre o que a escrita representa e como representa graficamente a linguagem.

[...] No processo de humanização o ser humano necessita da realidade pessoal, social e da natureza, é desse jeito que pensamos, agimos e sentimos... [...]. Desse modo

procura-se entender o lado humano do aluno vendo e compreendendo o porquê de suas dificuldades em aprender a ler e escrever.

[...] a transformação do ensino-aprendizagem na EJA como processo de ressocialização, lendo e escrevendo o mundo. É fundamento do Alfabetizar Letrando e requer tempo, esforço e dedicação para a formação de bons leitores e bons produtores de texto, sendo o educador o autor de momentos interdisciplinares, facilitando a vivência dessa prática que está inserida em um contexto de várias situações e interlocutores. (Maria Cícera da Silva, Diário Etnográfico, 2014).

Todo esse processo de escrita dos diários etnográficos transformou os professores em leitores e escritores, críticos e criadores do seu próprio letramento, e dos seus alunos. Autores de suas representações e narrativas de suas aprendizagens, e da inovação de suas práticas e transformação em práxis pedagógica emancipadora. A experiência de letramento, nos diversos conhecimentos curriculares (português, matemática, estatística, história e artes), construída pelos professores seja na sala de aula da Universidade ou na sala de aula de EJA, na escola, transformou o processo de sistematização em formação continuada de sujeitos da experiência, no (re)traçar de seus caminhos pedagógicos com maior sensibilidade e arte. Como nos revela uma professora cursista em sua narrativa sobre:

A linguagem do Mundo através das Artes visuais

Quando estamos diante de uma obra de arte a recriamos em nós. A contemplação de uma produção artística nunca é passiva, algo de nós penetra na obra ao mesmo tempo em que somos por ela invadidos e despertados para novas sensibilidades.

É importante ressaltar que a obra de arte figurativa ou abstrata permite uma infinidade de leituras.

A partir do momento que apreciamos as obras de arte, nos produzimos interpretantes, de acordo com a nossa sensibilidade atual. Temos que estabelecer relação com a obra pelo nosso olhar capaz de ver proporções, texturas, formas e cores na presença física ou virtual da obra através da mediação própria cultural.

O meu maior desafio foi essa mediação - provocar nos alunos da EJA, o olhar cognitivo e a conscientização de todas as nuances presentes na obra. Diante disso, ao possibilitar uma aproximação que permita surgir canais abertos para os sentidos, sensações e sentimentos que proporcionarão uma viagem na imaginação, e a percepção no mundo de imagens.

Porém, a linguagem da arte fala e é lida por sua própria língua nos sentidos da criação e

recriação.

Os Jovens e Adultos leem as obras perseguidos pela sua singularidade. Por isso eles fazem um recorte de sua realidade através do seu modo de ver o mundo, do seu jeito de viver a vida e de emocionar-se diante de uma produção artística, de pensar sobre eles, de chorar; rir; amar, enfim, até de sofrer.

Estes aspectos nos mostram a importância do nosso trabalho como educadores capazes de fazer nossos alunos olharem a sua própria produção com um olhar crítico e também provocar o encorajamento para focalizar a própria ação e aberto à socialização de seus trabalhos e também, suas experiências e compreensão de mundo através das artes visuais. (Aluna cursista, Diário Etnográfico, 2014, NUPEP).

O compromisso do professor em transformar em prática de EJA o seu conteúdo de letramento nos diversos conhecimentos curriculares, constituiu o sentido maior dessa experiência da sistematização - **transformar, os conhecimentos em saberes da vida e vice versa**. Processo que desafiou os professores a ir além do texto lido, ao contexto interior e exterior, subjetivo e objetivo da prática pedagógica, e de relações dos sujeitos com os objetos de conhecimentos e saberes, de sentidos e sentimentos, nas diversas linguagens. Conforme a narrativa da professora Janaína Cabral:

[...] Cheiros, expressões do corpo, sons, melodia... Linguagens. Tudo que comunica é linguagem. Língua é mais que código. Ler é compreender a linguagem utilizada. Almeri nos disse isso por meio da linguagem do abraço, nos disse com perfumes e melodias. Fez um belo texto que consegui ler.

Ela distribuiu alguns abraços. Nos abraçamos e eu (mesmo sendo algumas vezes tímida e desconfiada), a abracei-a de todo coração. Abracei porque consegui ler seu texto; porque sabia que estava sendo lida; por afinidade; admiração; por sentir seu carinho. [...]. Foram textos simultâneos. Houve construções espontâneas com intenções e sentidos.

Ampliar a compreensão de língua, linguagem e leitura faz com que pense nos níveis da minha turma de EJA com menos angústia. Eles não são alfabetizados, ainda não sabem os códigos da língua oficial, mas constroem textos e fazem leituras. No **Projeto de Intervenção Pedagógica** meu desafio será provar isso a eles. Quero que percebam o quanto sabem!

[...] Dar acesso ao Letramento Artístico e Estético, é a questão. Contribuir para a apreciação, o conhecimento e a construção artística nas mais diversas expressões para estas pessoas que ainda não puderam e/ou não tiveram acesso usufruam desta

linguagem, não apenas como um dos tipos de letramento, mas no sentido maior de viver a arte como instrumento humanizador, aflorador de sensibilidades e talentos. (Diário Etnográfico, 2014, grifo nosso).

Viver a arte como linguagem e instrumento humanizador, como ação cultural libertadora engajada no cotidiano da vida dos alunos de EJA, visando à compreensão valorativa do trabalho e da vida. Princípios orientadores da criação de Projetos de Intervenção Pedagógica, vivenciados e resgatados na memória dos professores cursistas, sob a orientação das professoras formadoras Almeri e Elisa, conforme os fundamentos libertários de FREIRE e FANON:

[...] É por um esforço para se reapossar de si e de despojamento, é por uma tensão permanente da sua liberdade que os homens podem criar as condições ideais de existência de um mundo humano. (FANON, 1975).

[...] Pelos atos de criação, recriação e decisão, o ser humano vai dinamizando e humanizando esse mundo. Acrescentando algo que ele mesmo é fazedor. Criando cultura. Fazendo história. (FREIRE, 1989).

Também constituíram narrativas etnográficas, os processos e resultados dos projetos de intervenção pedagógica vivenciados pelos alunos da EJA com a mediação das/os professores cursistas em suas salas de aula. Conforme relato do Professor José Roberto sobre a experiência de socialização cultural realizada pelos seus alunos, na Praça São Miguel, em Sairé-PE. Um estudo biográfico sobre a vida e obra de Patativa do Assaré, poeta cearense que verseja com a linguagem popular sobre os modos de viver e a produção dos saberes do povo nordestino:

Após ler e discutir sobre vários poemas do autor, os alunos do EJA se apresentaram na Praça São Miguel Sairé/PE, onde foi realizado um evento denominado Poesia na Praça. Onde, os alunos interpretaram a saga de uma família nordestina de retirantes com apoio da música - A triste Partida – de Gonzaga. Realidade ainda presente dos que, devido à seca, têm que abandonar suas origens e conviver com outra realidade de vida. Quanto ao sentimento foi de alegria, pois os alunos deixaram de lado a timidez, que muitas vezes, lhes atrapalham em sala de aula. Quanto a minha voz, só soltei para parabenizar a cada participante. (José Roberto da Silva, Diário Etnográfico, 2014).

Nesse sentido a professora Janaina Cabral resgatou em sua memória, um

projeto cultural desenvolvido em maio e junho de 2012 pela turma modulada da Educação de Jovens e Adultos, integrando a aprendizagem do letramento às práticas culturais vivenciadas, pesquisadas e produzidas pelos alunos no - **Projeto Canções de Vida: EJA à luz da obra de Luís Gonzaga**. Projeto comemorativo do seu centenário foi pedagogicamente estruturado integrando ações culturais e de letramento em diversas linguagens, no resgate reconstrução e produção da memória cultural e identidade sociocultural do personagem e dos próprios alunos de EJA. Conforme os autores citados na justificativa do projeto:

[...] ao discorrer sobre memória e identidade social, afirma que a 'memória é fenômeno construído social e individualmente [...] constituída por pessoas e personagens [...] é, em parte herdada, não se refere apenas a vida física da pessoa'. (POLLACK, 1992).

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (PAULO FREIRE).

Síntese dos objetivos e atividades vivenciadas para o resgate da(s) memória(s) da saga de Gonzaga e da sua história cultural (com o seu matulão) em confronto com a memória/história de vida dos alunos, destacamos:

[...] contribuir com o permanente processo de construção da identidade (dos alunos). - Articular as canções estudadas traçando paralelos com sua própria história, expressando-se de forma oral e escrita. - Favorecer a desenvoltura oral e a desinibição por meio da fala espontânea e da captação do discurso (gravação das imagens/construção do dvd). - Estabelecer semelhanças e diferenças entre a expressão oral e a escrita. - Preservar e valorizar a memória individual e coletiva zelando pelo patrimônio cultural do seu contexto e da sua história.

[...] investigar as lembranças de vida onde as canções de Luiz Gonzaga aparecem como 'trilha sonora'; - Expressão oral e comunicação escrita das histórias (pessoal e do autor) pesquisadas. Possibilitaram aos alunos um mergulho no universo gonzaguiano e o estabelecimento de reciprocidades, agindo, interagindo e identificando-se. [...] com o cancionista de Gonzaga, impregnado na memória afetiva dos nordestinos, que conhecem ao menos uma das canções feitas por ele. Canções repletas de personagens e imagens familiares, situações e cenários conhecidos e de fácil identificação com

estes estudantes que compartilham com o autor a mesma raiz. (Janaina Cabral, Diário Etnográfico, 2014).

O processo de sistematização transformou o professor em escritor e inspirou cada autor da sua prática a tornar-se outro ser - **a mudar a vida. A escrever a própria história. A história de ser professor.** Criatura e criador, dessa realização histórica que é a formação humana pela educação. Legado cultural que herdamos, incorporamos e atualizamos, pelas avaliações das ações propositivas e desenvolvidas como um direito público e subjetivo de cada pessoa e de todos; a humanização do seu existir.

Reflexão compartilhada pela Professora Janaina Cabral em seu Diário, sobre a palestra da pesquisadora Janayna Cavalcanti - Dispositivo da Campanha: uma análise biopolítica da educação de jovens e adultos -, cujo conteúdo levou a aluna a refletir sobre o conflito de interesses do poder instituído e normatizado pela escola, por vezes em contradição com a legislação, a promover a evasão e/ou a retenção com repetição, a desafiar o/a professor/a de EJA a ampliar a sua capacidade criativa de intervir com justiça e equidade, na perspectiva da inclusão com a qualidade social do ensino-aprendizado, como uma demanda e direito do aluno de EJA:

[...] Na perspectiva do estudante faltar ou deixar de ir à escola está ligado à prioridade: naquele dia foi mais importante cuidar do filho ou da mãe doente; naquele outro o ônibus ficou preso no trânsito; no outro a patroa liberou tarde e no outro dia se estava cansado, muito cansado... As faltas vão se somando, a escola adverte [...] e 'pra ficar ouvindo tantas advertências é melhor deixar de ir', já que dá pra se viver sem escola, já que se conseguiu chegar à maturidade/ou velhice sem livros, dá pra continuar sem eles. No meio destas duas perspectivas está a do educador, que tem por obrigação formal e institucional atender as regras dessa biopolítica, da mesma forma que precisa entender os estudantes e toda força que tem a REALIDADE. (Janaina Cabral, Diário Etnográfico, 2014).

Viver e intervir na realidade, considerando os fatos e atos cotidianos como objeto de conhecimento, sentido e sentimento, também fizeram parte dessa experiência de escrita etnográfica. Nesse sentido, a professora Josilda Soares Mendes refletiu a fala sobre as circunstâncias da minha volta ao Curso, ainda em luto pela morte de minha irmã, também professora de EJA. A reflexão sobre a analogia

das mortes físicas com as simbólicas, cotidianamente sofridas pelos/as alunos/as e professores/as de EJA, decorrentes das condições de vida e de trabalho, das determinações instituídas legisladas e normatizadas, determinantes de exclusões, reprovações, retenções e preconceitos, geradores de incapacidades... Assim como do desafio cotidiano dos professores/as de EJA em transformar **Mortes em Vida**. Da importância em fazer do Diário Etnográfico um instrumento pedagógico e de anúncio e denúncia da realidade que se é e se vive. Além do registro da construção e reconstrução da **Práxis** geradora de novas formas de conhecer, de ensinar e aprender a conviver e transformar o que somos e fazemos. Assim se expressou em seu diário, a professora cursista:

[...] A professora Teresa Barros estava bastante emocionada, pois estava de luto. Mas mesmo assim passou para nós muita garra e força de vontade do seu discurso. Uma das frases que ela falou e que me chamou a atenção foi que 'cada morte é um prenúncio de vida'. Ela também mencionou que cada vez que vê um aluno saindo da sala de aula e não voltando mais, para ela é como se fosse uma morte vivida. (Josilda Soares Mendes, Diário Etnográfico, 2014).

Em uma Carta aos professores cursistas, sobre os aprendizados vivenciados, e a (re)significação da problemática/temática ontológica da relação morte e vida, a professora Tereza Barros compartilhou a sua reflexão sobre o tema com o apoio de diferentes autores:

Caros educadores de EJA

Em nosso último encontro, pude partilhar com vocês, o sentido e sentimento da minha volta ainda em luto pela morte de minha irmã. Ora quero compartilhar essa reflexão sobre a morte como integrante dos ciclos da vida desde o nosso nascimento até a velhice. A partir de um instigante texto de Eliane Brum - **Me Chamem de Velha**.

[...] Há uma bela expressão que precisamos resgatar cujo autor não consegui localizar: **'A morte não é o contrário da vida. A morte é o contrário do nascimento. A vida não tem contrários'**. A vida, portanto, inclui a morte. Por que falo da morte aqui nesse texto? Porque a mesma lógica que nos roubou a morte sequestrou a velhice. A velhice nos lembra da proximidade do fim, portanto acharam por bem eliminá-la. Numa sociedade em que a juventude é não uma fase da vida, mas um valor, envelhecer é

perder valor. Os eufemismos são a expressão dessa desvalorização na linguagem. (BRUM, 2012).

O texto além de confirmar as minhas certezas sobre o meu direito de ser velha, me fez refletir: **Se a vida não tem contrária, morte e nascimento são princípios da vida.** Mesmo que essa assertiva esteja em desacordo com o senso comum de nossas vivências e sentimentos. Ainda que estejamos despreparadas para viver tanto a morte quanto a velhice, com a propriedade exigida por fato e fase, integrantes dos ciclos da vida. **Ciclos, que são ritos de passagem,** a unir morte e nascimento, **não** como opostos, mas como fatos/atos, por vezes simultâneos, na sequência de tempos e espaços da vida. Cujo sentido, nos ensina Larrosa:

[...] a 'vida' humana não se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo) [...]. Para entender o que seja a experiência, é necessário remontar aos tempos anteriores à ciência moderna [...], quando o saber humano havia sido entendido como um **páthei máthos, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece.** Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p.21).

Mas, como integrar morte e nascimento numa só celebração da vida?

Com essa pergunta estou a compartilhar o desafio dessa **aprendizagem pelo padecer (páthei máthos),** no e por aquilo que a experiência do acontecer está a me ensinar - a transformar o sofrer em **(com)paixão,** conforme propõe Jorge Larrosa Bondia:

[...] Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. [...] um sofrimento ou um padecimento. [...]. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte. [...] de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como [...] condição de possibilidade de todo renascimento. (LARROSA, idem, p. 21).

Escrever sobre esse saber de experiência com a temática/problemática ontológica da relação morte e vida é, para Larrosa, mais do que simplesmente usar as palavras tirando-as do silêncio para desvelar o que pensamos, nomear o que somos, o que fazemos, o que percebemos ou o que sentimos enquanto sujeitos de saberes de sentido. É também uma forma de exorcizar a dor e dar- lhe sentido. Além de poder compartilhar com o outro essa aprendizagem e o seu desdobramento em tantos outros

conhecimentos, sentimentos e relações. Um refletir sobre a própria vida da qual somos autores e atores. Aprendizagem da cena humana. (Tereza Barros, 2014, Diário Etnográfico).

Nesse contexto, a própria história de vida constitui objeto de reflexão e, portanto, objeto de formação, de produção de novos conhecimentos, sentimentos e relações, na visão de Lima:

[...] no espaço da educação, podemos ter, com as memórias, fontes para a história da formação e da educação. O trabalho com a memória, no âmbito da formação do professor alfabetizador, pode ser também considerado uma atividade biográfica e produção de história. (LIMA, 2005, p.84).

A forma de interagir como sujeito de escrita dos Diários Etnográficos, experienciando o ato de escrever e rescrever sobre o viver e o fazer com sentido e sentimento, humanizou a tarefa de pesquisador/a, e nos transformou a todas/os em aprendizes do processo de sistematização. Livres para viver a incompletude do que somos e fazemos. Assim, a cada nova leitura de textos e contextos (lidos/vivenciados/sentidos e compartilhados), fomos estimulados a reescrevê-los, desvelando o sabor/saber do despojamento, do cronista. Daquele que escreve sobre o viver cotidiano, na sua instabilidade e mudança. Qual vento sem tormenta. Como uma *Onda no Mar*:

Nada do que foi será/ De novo, do jeito que já foi um dia... [...] Tudo sempre passará.../Tudo muda o tempo todo/ No mundo.../ Agora há tanta vida lá fora/ Aqui dentro sempre/ Como uma onda no mar... [...] Num indo e vindo infinito... (Lulu Santos)

Estar aberta à mudança, como propõe a reflexão da professora cursista Josilda:

Hoje, em nosso trabalho em sala de aula, cada uma escolheu um texto com o qual se identificava - escolhi o texto do milho da pipoca. Falei para o grande grupo da importância da transformação das pessoas enquanto ser humano. E para que isso aconteça é preciso estar aberto a mudanças. Porque não devemos continuar na mesmice e que somos capazes de melhorar a cada dia, através dos desafios que nos são impostos ao longo de nossas vidas. (Josilda Mendes, 2014, Diário Etnográfico).

Desafios presentes no nascer e renascer, no fato e ato de escrever e reescrever um velho/novo texto, sobre experiências de sentido que mobilizem o sujeito a ler e escrever sobre o seu trabalho e a sua vida, como saberes a serem desvelados, conhecidos e transformados. Por vezes em silenciosas lições do fazer cotidiano, ao integrar agir no mundo à leitura do mundo, fazendo da realidade imediata um livro da vida, subjetiva e objetivamente lido e relido, escrito e reescrito. Conforme a releitura poética do Operário em Construção, de Vinícius de Moraes, nessa interface textual, composta com as etapas constituintes da gênese epistemológica de Paulo Freire, para quem o conhecimento se constrói a partir de:

•**Saber o que sabe e não sabe que sabe** - reconhecer o **saber** contido em seu **fazer**, seu modo de ser, de estar, de agir, trabalhar e conviver no mundo:

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão
... Mas tudo desconheci
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo,
... Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.

De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão
Era ele quem fazia
Ele, um humilde operário

Um operário em construção.

(Vinícius de Moraes)

- **Saber o que não sabe** - reconhecer a ignorância ou insuficiência do seu saber e o valor do aprendizado de novos conhecimentos, atitudes e habilidades, para a criação de um novo modo de ser, viver e conviver em seu contexto, de trabalhar e de produzir o seu saber e o seu fazer, descobrir e reconhecer o valor do produto do seu trabalho:

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.

Foi dentro dessa compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.

Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

(Vinícius de Moraes)

- **Saber-fazer para transformar a realidade** (subjetiva e objetiva): usar os

conhecimentos e valores aprendidos, para conscientemente mudar o seu modo de ser, e de agir no mundo. De se comunicar e de conviver no contexto natural e social, local e global:

O que o operário dizia
Outro operário escutava
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia "sim"
Começou a dizer "não..."

E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um pobre e esquecido
Razão que fizera
Em operário construído
O operário em construção.

(Vinícius de Moraes)

(TEREZABARROS, 2014, NUPEP).

As referências teóricas e metodológicas trabalhadas pelas/os, professores formadores, aprendidas e desdobradas pelos professores cursistas, definiram o conteúdo dos Diários Etnográficos, objeto de estudo e principal instrumento metodológico do processo de sistematização, que contou com a orientação das/os professoras/es pesquisadoras/es e tutoras, mediadores dos diálogos com os professores cursistas e das Jornadas Pedagógica e das Rodas de Diálogo. Experiências de sentido, desse profícuo processo de formação de leitores e escritores do viver o escrever, sobre a transformação dos conhecimentos aprendidos em prática de EJA e esta, em práxis pedagógica de humanização e de transformação da vida dos sujeitos aprendentes.

Viver o diálogo nas jornadas e nas rodas

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
(pariu ou nasceu?)
A gente estancou de repente
(movimentou?)
Ou foi o mundo então que cresceu
(viver o que é seu)
A gente quer ter voz ativa
(criativa)
No nosso destino mandar
(realizar)
Mas eis que chega a roda-viva
(construtiva)
E carrega o destino pra lá
(e nós de volta pra cá)

Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração.

(Chico Buarque - Roda Viva. Intertexto de Tereza Barros)

Ao dialogar com a música Roda Viva, de Chico Buarque de Holanda, pra quebrar o determinismo de um tempo de tirania, desvelo o sentido da construção de uma Roda de Diálogo tal e qual uma roda de ciranda, a imitar o movimento das ondas do mar, ora altas ora marolas, na sequência do ritmo das marés, ora cheia, ora vazante. Assim se move a Roda Pedagógica, ampliando e restringindo o sentido das falas e silêncios, num exercício democrático de ver e ouvir o outro, de falar e escrever, expressar e comunicar: ideias, sentimentos e desejos, fios dessa tessitura dessa teia/texto, qual lançadeira a tecer a rede de pescar antevendo os processos e resultados da pescaria. Até o momento de trazer à tona os pescados ainda misturados aos sargaços, carecendo ser separados, tratados e classificados segundo critérios diversos antes de ser (ex)postos como alimento. Assim tratam os escritores

seus textos, ao transformar o alimento do conhecimento em saberes da prática e essas em práxis. Ainda que em construção, qual a inconclusão dos sujeitos da experiência, *eterno aprendiz*, segundo Freire:

[...] um ser inconcluso que se sabe como tal, e que se funda na educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência da sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2002, p. 64).

Na vivência das Rodas de Diálogo, avanços e recuos são movimentos causados por diferentes ritmos e tempos (binários, ternários e...) do ler e escrever, histórias do ensinar e aprender, nessa jornada de sistematização que, inspirada nos Círculos de Cultura freireanos, transformou o tempo e espaço da sala de aula, seja na Universidade, seja na escola, em vivências democráticas.

Os fundamentos filosóficos, antropológicos e sociológicos, base da Pedagogia da Autonomia e Profana, direcionaram o ritmo das Rodas de Diálogo e geraram movimentos de inclusão dos participantes do Curso na construção de novos modos de experimentar o escrever, compartilhar, refletir e reconstruir a escrita dos Diários Etnográficos, fios da teia ou textos das Narrativas Dialógicas.

As Vivências e os Fundamentos das Rodas de Diálogo tiveram como objetivo:

Promover o diálogo entre os participantes do curso, sobre o modo como experimentam a formação, tendo como foco o uso de práticas de registros em diário etnográfico, buscando que cada um dos participantes explicitasse seu modo de vivenciar essa escrita nesse artefato cultural de formação continuada.

As Rodas de Diálogo e as Jornadas Pedagógicas ampliaram e diversificaram as narrativas etnográficas e as comunicações entre cursistas e pesquisadores e tutores com cartas e e-mails, que integraram a metodologia da Sistematização, enquanto atividades de mobilização e monitoramento (acompanhamento e avaliação) da escrita e reescrita dos Diários Etnográficos. Todas essas atividades mediadoras e mantenedoras das interações entre as tutoras e pesquisadoras com as/os

professores cursistas, foram planejadas visando o desenvolvimento dos seguintes objetivos operacionais:

- Dialogar com as cursistas sobre as suas condições de continuidade no Curso e participação nas atividades de ensino-aprendizagem, visando à mudança da prática pedagógica e de inclusão dos seus alunos nos contextos escolar e social;
- Acompanhar as aulas das/dos professoras/es formadores e as comunicações das/dos professoras/es cursistas sobre seus Diários Etnográficos e Projetos Culturais e de intervenção na realidade escolar/social;
- Orientar as/os professoras/es através de conversas e escritas (cartas e e-mail) individuais e coletivas, sobre os registros etnográficos, compartilhamento e reescrita dos Diários Etnográficos/Memoriais, sobre as suas Histórias de Vida e de Trabalho em EJA;
- Participar das reuniões de Sistematização para o planejamento e desenvolvimento das Jornadas Pedagógicas (Devolutivas dos Diários Etnográficos), e das Rodas de Diálogo com os/as professores/as Cursistas;
- Orientar o planejamento e participar do desenvolvimento das Rodas de Diálogo com os alunos de EJA, nas escolas, visando pesquisar as mudanças nos processos e resultados de letramento, articulado a um currículo (contextualizado e historicizado), nas histórias de vida dos jovens e adultos, alunos de EJA.

Especialmente as Jornadas Pedagógicas e as Rodas de Diálogo foram desenvolvidas objetivando percorrer e dar sentido à diversidade de caminhos e tempos na formação de leitores e escritores (professores e alunos de EJA). Tematizar a vida em torno das realidades humanas e das tensões e conflitos enfrentados pelos sujeitos, em seus processos de humanização ou desumanização.

A primeira Jornada Pedagógica, assim como a primeira Roda de Diálogo, foi mediada pelas pesquisadoras/tutoras Adriana Fornari Souza e Karla Fornari Souza,

com a participação de toda a equipe de sistematização. Com o objetivo de (re)construir o movimento da escrita etnográfica, com os professores cursistas, principais sujeitos/protagonistas do processo de sistematização, orientados a escrever uma **Carta Aberta**, relatando:

Como o Curso de Alfabetização e Inclusão Social tem influenciado a minha prática na sala de aula?

O diálogo dessa primeira Roda girou sobre **A Arte de Escrever**. Animada pela análoga tarefa de lavar, no texto - **As Lavadeiras** -, de Graciliano Ramos, cuja leitura foi animada pela poesia - **Ensaboa** -, de Cartola, redimensionada e resignificada pela releitura/versão de Marisa Monte. Música e poesia qualificaram a leitura do texto integrado ao contexto pela contação de histórias e pela reflexão das vidas das próprias professoras (cursistas e pesquisadoras), revelando a (in)submissão das mulheres às circunstâncias sócio culturais históricas quase sempre adversas e desafiadoras da criatividade e persistência na construção cotidiana da humanidade (sua e do/a outro/a).

Com a mediação das tutoras Karla e Adriana e das pesquisadoras da equipe de sistematização, a reflexão dialógica sobre as analogias do ato de ensaboar, nos textos cantados e lidos, trouxe à tona diferentes visões, conceitos e preconceitos sobre o feminino papel doméstico de lavar e do papel social de educar, de alfabetizar letrando, de aprender e ensinar o ler e escrever sobre o cotidiano ato de viver a própria vida e suas circunstâncias.

A dinâmica da construção epistemológica freireana movimentou o diálogo na Roda sobre significativas experiências de vida, resgatadas das memórias pessoais e do (in) consciente coletivo. Revelando, as relações e interações cotidianas e históricas, determinadas pelos costumes, cultura, preceitos, preconceitos, faltas e valores no trato das diferenças (étnicas, de gênero e etária), vivências e práticas sociais e de trabalho. E a inconclusão da humanidade dos seres humanos como desafio cotidiano ao fazer-saber político-educativo do ensinar e aprender, do ler e escrever. Problemáticas indicadoras de algumas temáticas desse diálogo em roda, fios da tessitura desse texto, assim (ex) posto no varal da sistematização, qual roupa das lavadeiras de Graciliano Ramos.

A vivência da I Roda de Diálogo gerou narrativas etnográficas como esse intertexto escrito para compartilhar o sentido da experiência com a equipe de sistematização:

• **Cantar/Animar o Viver Presente. (Re)Escrever o Passado e (Em)Cantar o Futuro**

Viver a realidade presente contando as memórias como aprendizados que impulsionam o tempo futuro em seu vir-a-ser. Assumir o seu fazer público com a transparência e sabedoria dos que aprendem o que ensinam. Como nos diz Thiago de Mello:

O que passou não conta? O que passou ensina / com a sua garra e o seu mel. Por isso é que agora vou assim, no meu caminho. Publicamente andando.

Viver e aprender a ser sujeito que presa, mas não é preso à rotina dos (a)fazeres cotidianos, do trabalho e da vida. Que constrói com o seu trabalho (doméstico ou escolar), a feminina e materna identidade de educadora. *A educar a dor e o desejo*, conforme Madalena Freire. Com responsável amorosidade de cuidadora/recriadora da humanidade. Integrando em seu ser os atos do seu viver e conviver. De cuidar e compartilhar com o outro, o ser sujeito da própria formação. Em permanente diálogo com a realidade cotidiana, confirmada para ser transformada. Através da leitura do dito e do não dito a ser desvelado. Como no cantar de Cartola - **Ensaboa**:

Ensaboa mulata, ensaboa
Ensaboa
Tô ensaboando
Ensaboa mulata, ensaboa
Ensaboa
Tô ensaboando
Tô lavando a minha roupa
Lá em casa estão me chamando Dondon
Ensaboa mulata, ensaboa
Ensaboa
Tô ensaboando

Os fio que é meu, que é meu
E que é dela
Rebenta a goela de tanto chorá
O rio tá seco, o sol não vem não
Voltemos pra casa
Chamando Dondon.

• (Re)Encantar/ (Re)Criar e Harmonizar Velhas e Novas Linguagens e Canções/Ações

Cantar e cantar e cantar a beleza de ser uma (e)terna aprendiz. Recriar crítica e criativamente o seu poder transformados das condições adversas, das limitações impostas pelo contexto, no escrever o viver de um novo texto. Reescrever e rever a escrita o rito e o ritmo do pulsar da vida, memória/história da construção da liberdade de ser tudo o que é e do seu vir-a-ser contextualizado e historicizado. Ampliando suas formas de compreensão, de linguagem e de comunicação de histórias idênticas em diferentes culturas e contextos socioambientais. Conforme e releitura e versão de Marisa Monte de Ensaboa de Cartola:

Sabão pedacinho assim
Olha água um pinguinho assim
O tanque um tanquinho assim
A roupa um tantão assim

Ensaboa mulata ensaboa
Ensaboa tô ensaboando
Tô lavando a minha roupa
Lá em casa estão me chamando,
Ensaboa mulata ensaboa
Ensaboa tô ensaboando

Trabalho um tantão assim
Cansaço é bastante sim
roupa um tantão assim
Dinheiro um tiquinho assim
Ensaboa mulata ensaboa

Ensaboar tô ensaboando

Everybody run, run, run
Everybody run, run, run
Everybody scatter, scatter
Some people lost some blood
Someone nearly die Colonial mentality

Eu não sou daqui
Eu não tenho nada
Tristeza não tem fim a felicidade sim
Meu coração é a liberdade
They leave sorrow tears and blood
(ENSABOAR – Versão de Marisa Monte)

- **Reviver (Refletir e Refazer) a Práxis (Re)Escrever a História.**

Aprender a ser autoral, flexível, criador do seu viver o saber-fazer cultural e histórico. Libertar-se dos medos e preconceitos. Assumir tudo o que é para transformar o que pode vir-a-ser, numa ação dialógica e dialética pessoal e coletiva de humanização desse mundo. Como afirma Eduardo Galeano: ***“Quando está realmente viva, a memória não contempla a história, mas convida a fazê-la.”*** E, como nos ensina Freire:

O que diferencia o ser humano dos outros seres é a sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. É na relação entre homens e mulheres com o mundo, que uma nova realidade se constrói. Pelos atos de criação, recriação e decisão, o ser humano vai dinamizando e humanizando esse mundo. Acrescentando algo que ele mesmo é fazedor Criando cultura. Fazendo história. (FREIRE, 1989).

- **Transformar: o Ler em Conhecer. O Conhecer em Fazer. O Fazer em Escrever. O Escrever em Reescrever a Sua Palavr(A)ção.**

E vice-versa, como ensina Graciliano Ramos sobre a Arte de Escrever:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu

ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes.

Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota.

Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

(Graciliano Ramos)

• Transformar o Seu Aprender em Ensinar a Perseverar

Perseverar no aprendizado do ensinar a ler e escrever com sentido e conhecimento. Exercitar, praticar, experienciar, libertar-se para criar o seu estilo de ensinar e aprender a **Escrever/viver**. Conforme Rudolf Steiner (BURKHARD, 2010, pg.187).

Perseverança é aprender

Aprender é praticar

Praticar é repetir

Repetir é ganhar experiência

Experiência é crise

Crise é prova

Prova é fortalecimento

Fortalecimento é liberdade

Liberdade é criar... transformar

Transformar é caminho e fim ao mesmo tempo

Os resultados dessas experiências pedagógicas, especialmente da primeira Roda de Diálogo, mais do que uma sensível mudança de atitudes e valores, revelou uma mudança nos conteúdos e exposição dos escritos etnográficos. Conforme as narrativas sobre os participantes do Curso ampliaram e diversificaram as suas formas de viver o escrever e de escrever o viver, ou de se inscrever no texto com sentido libertário. Uma comunicação de sentimentos, valores e conflitos. Narrativas dialógicas entre os saberes e fazeres, apreciações e proposições, textos e contextos,

a vida e o trabalho, entre os sujeitos em formação e formadores, entre mãe e filho. Como se expressa a Professora Macilene Leandro Tolentino Pessoa em sua - Carta a uma pessoa querida:

Vitória de Santo Antão 10 de julho de 2014.

Querido filho Renato Miguel:

Tenho uma novidade muito boa - é que estou estudando, comecei um curso de extensão: Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social, ele acontece na UFPE. Quem diria depois de 17 anos sem estudar voltei para sala de aula! Mas como recebi para fazer esse curso um convite animador de uma pessoa que gosto muito, e o nosso grupo de Vitória que são pessoas maravilhosas, eu aceitei. A coordenadora do curso é a Prof.^a Zélia Porto. Estou curtindo muito esse curso, ele acontece aos sábados e está previsto para o término ser no mês de novembro. O dia da Abertura foi uma palestra ministrada pela Prof.^a Tereza Barros, muito boa a palestra que fiquei com muita vontade de permanecer no curso, pois tenho muita vontade de encher meu matulão com ideias novas. Matulão foi a nova expressão que aprendi com a Prof.^a Tereza Barros, pois percebo a cada ano que estou em sala de aula necessito renovar, e para isso tenho que retirar do meu matulão o que não está mais em uso. O primeiro módulo foi ministrado pelas professoras Eliza Vasconcelos e Almeri Freitas tendo por tema os Fundamentos, Alfabetização e Letramento. Foi muito bom; durante esse módulo assisti a alguns vídeos; embora ainda esteja devendo uma atividade, mas estou providenciando. Assistimos também a uma aula de teatro e foi muito boa. Estamos no segundo módulo com as professoras Kátia e Bia e estamos vendo Gêneros Textuais e estou fazendo o possível para acompanhar as atividades, e o ruim é que sinto ser uma aluna da EJA pois, para fazer as atividades em casa é muito difícil para conciliar com o horário de trabalho, mas estou gostando muito mesmo com pouco tempo para me dedicar às atividades propostas pelas professoras. Estou me reeducando para a leitura, você sabe que não tenho o hábito de ler. Estou conhecendo vários autores que estão envolvidos com a educação.

São tantas coisas boas que esse curso nos oferece que só participando pra saber. Outra novidade é que precisamos fazer um diário etnográfico e foi aqui que ouvi falar em Diário Etnográfico.

Mesmo com muita coisa que tenho pra escrever preciso parar, pois estou com sono e amanhã vou para aula.

Boa noite beijos de quem te ama muito.

(Macilene Leandro Tolentino Pessoa, Diário Etnográfico, 2014)

A carta como narrativa etnográfica, no processo de sistematização, se constituiu como um estilo e uma forma de comunicação entre professores em formação, tutoras e pesquisadores. Um marco no exercício de letramento, e instrumento de formação continuada e em serviço das/os professoras de EJA. Na carta da professora Macilene, há o registro de sua mudança subjetiva - a necessidade de desconstruir e construir um novo conteúdo do seu "*Matulão*", de reeducar-se em seu letramento, criar hábito de leitura. A exposição de sentimentos diversos como alegria em voltar a estudar após longo tempo e a identificação com as alunas - **o ruim é que sinto ser uma aluna da EJA**. A denúncia dos conflitos e os anúncios da superação das necessidades de aprendizagem, pela vontade e perseverança em mudar, o desejo de assumir o seu direito e poder de aprender para ensinar.

De acordo com a Professora Rosângela Tenório, as Rodas de Diálogo podem ser uma feliz estratégia de conhecimento e reconhecimento desses sujeitos educativos, na medida em que se reconhecem através de sua prática educativa, objeto dos registros etnográficos. Fontes de memória/história da formação desses sujeitos. E, citando Lima (2005, p.84):

[...] no espaço da educação, podemos ter, com as memórias, fontes para a história da formação e da educação. O trabalho com a memória, no âmbito da formação do professor alfabetizador, pode ser também considerado uma atividade biográfica e produção de história. Nesse sentido, a própria história de vida constitui objeto de reflexão e, portanto, objeto de formação, de produção de novos conhecimentos.

A segunda Roda de Diálogo foi desenvolvida com o objetivo de resgatar e dar sentido à história pessoal da volta de cada um/a à Universidade e identificar o que os professores estavam levando de volta para o seu trabalho e para a sua vida pessoal/social. Com o objetivo assim definido:

Vivenciar com as professoras/es o conteúdo e método das Rodas de Diálogo a ser desenvolvido nas turmas de EJA, sob a mediação das/os professoras/es e participação em três turmas das Professoras Adriana Souza, Zélia Porto e Tereza Barros. Cujo foco **As Histórias de Vida**, conteúdos etnobiográficos dos Diários Etnográficos, artefato cultural de formação continuada dos professores/as de EJA como saberes instituintes de conteúdos curriculares e (conhecimentos, valores / atitudes, ações/habilidades) e experiências de sentido.

Como desdobramento dessa vivência, foi proposto aos professores/as cursistas que a Roda de Diálogo fosse transformada em uma experiência pedagógica, ou projeto de intervenção, para resgate e ressignificação das histórias de vida dos alunos/as de EJA, em suas salas de aula. Assim, a experiência vivenciada pelos professores na universidade, foi desdobrada em vivências pedagógicas na escola, junto aos alunos de EJA. Com a problematização da volta à escola e das mudanças na vida e no trabalho de cada um. A partir da pergunta:

Que motivo trouxe cada um/a (professor/a, aluno/a) de volta aos estudos (na universidade ou na escola)? E o que cada um está levando de volta para a sua vida pessoal e pro seu trabalho?

Proposta Metodológica da II Roda de Diálogo:

- Representar com um desenho, o motivo ou sentido que a trouxe de volta aos estudos na Universidade (ou na escola).
- Representar com um segundo desenho, os (conhecimentos/saberes) que está levando de volta para a sua vida pessoal e profissional;
- Partilhar, em pequenos grupos, o sentido dos desenhos enquanto representações das histórias de cada um dos participantes;
- Escolher no pequeno grupo, uma das histórias narradas como representativa das histórias compartilhadas;
- Comunicar no grande grupo ou plenária, o sentido das representações e das histórias contadas e escolhidas como representativas do pequeno grupo;
- Escrever sobre a sua História de Vida contada e representada nos desenhos;
- Planejar uma Roda de Diálogo a ser desenvolvida com os seus alunos de EJA, com a mesma temática vivenciada;
- Escrever um diário etnográfico sobre a Roda de Diálogo vivenciada pelos seus alunos de EJA, anexando histórias de vida representadas e/ou escritas pelos mesmos.

Com essa atividade biográfica e de produção de memória e atualização da história pessoal do/a professor/a cursista no âmbito da sua formação, e posterior

trabalho em sala da EJA, a escrita etnográfica integrou elementos da representação através do desenho ao texto escrito. Gerando formas criativas, por vezes poéticas, como o registro etnográfico da professora Mauricéia Pedrosa, de Sairé, sobre a sua vivência na **II Roda de Diálogo**:



1ª - Representar com um desenho o motivo ou sentido que a/o trouxe de volta aos estudos na Universidade. (Mauricéia Pedrosa, Diário Etnográfico, 2014).

2ª - Representar com um segundo desenho os (conhecimentos/saberes) que está levando de volta para a sua vida pessoal e profissional (Mauricéia Pedrosa, Diário Etnográfico, 2014).



A leitura e a interpretação dos desenhos sobre o motivo ou sentido que trouxe a/o professor/a de volta à Universidade, e o que cada um está levando de volta para a sua vida pessoal e profissional, oportunizou uma diversidade de escrita sobre esse fato, integrando as histórias de vida contadas e representadas nos desenhos. Assim a professora cursista Mauricéia Pedrosa se expressou poeticamente em cordel sobre as suas representações, por meio de desenhos, sobre o seu caminho e caminhada de volta aos estudos:

MINHA VOLTA AOS ESTUDOS

A LEITURA DE CORDEL
HOJE TEM EXALTAÇÃO
SENDO UNS DOS INSTRUMENTOS
QUE DESCREVE MEU PENSAMENTO
ETAMBÉM MINHA EMOÇÃO
AO BUSCAR CONHECIMENTO
NESSA FORMAÇÃO

NESTA IMENSA LEGIÃO
MISTERIOSO E PRECISO
AO PESCAR ESTRELAS COM A MÃO
SURPORTANDO DIFICULDADE
NESTE UNIVERSO MISTERIOSO
AO SUPERAR AS ANSIEDADES
DESEJANDO MUDAR DE VERDADE

FOI A PARTIR DAS ANGÚSTIAS
QUE SONHEI SER DIFERENTE
NESTA DIMENSÃO DE CONHECIMENTO
EM UM CONTEXTO VARIANTE
AO INTERAGIR COMO LETRAMENTO
SURGE UMA ESTRELA RADIANTE
VIVO O PRAZER DE SER DIFERENTE

EU SOU UM SER HUMANO
QUE QUESTIONO O SIGNIFICADO
COM A MINHA HISTÓRIA DE VIDA

AO VENCER MINHA TIMIDEZ
AGRADEÇO A TODOS VOCÊS
QUE TEMA MIM AJUDADO
E O PRECONCEITO SUPERADO

AQUI EU VIM BUSCAR
APRENDIZAGEM E CONCEITO
E O CONHECIMENTO LAPIDAR
BASEADA EM FUNDAMENTOS
E MINHA PRÁTICA MELHORAR
AO SEMEAR E MULTIPLICAR
A BANDEIRA DO LETRAR

LEVO COMIGO ESSA BANDEIRA
EM BASADA EM CONHECIMENTO
QUE AQUI ADIQUIRI
IRÁ SEMPRE REFLETIR
A MINHA PRÁTICA APRESENTA
RECONSTRUO O MUNDO DA ESCRITA
E A LEITURA ME LIBERTA

ESTIMULA O MEU INTERESSE
O MELHORAMENTO METODOLÓGICO
QUE COMPLETA MINHA MISSÃO
AO UTILIZAR ESSAS FERRAMENTAS
E COM OUTRO OLHAR E PERCEPÇÃO
SEMPRE OBJETIVANDO MOTIVAR
O QUE FOI ABORDADO EM DISCUSSÃO

(Mauricéia Pedrosa, Diário Etnográfico, 2014).

Em poética prosa com Fernando Pessoa, a professora Janaina Cabral narra a continuidade das aprendizagens construídas na aula de Artes com a professora formadora Bia (que antecedeu a experiência da Roda), nessa segunda Il Roda de Diálogo:

“O que em mim sente está pensando”.
(Fernando Pessoa)

Pois é Pessoa, em mim também!

Mais um bom dia.

Bia norteou as reflexões do dia a partir do mote: "O ser humano pensa, age e sente". E estimuladas por ela e por Milton Nascimento, nos propusemos a descobrir o que nos faz sentir. O que te faz sentir? Essa foi a pergunta.

"Vou descobrir o que me faz sentir. Eu caçador de mim". Milton Nascimento anuncia, e eu concordo com ele, que se trata de descoberta. Acredito até que seja coisa pra uma vida inteira.

Tanta coisa eu sinto. Tanta coisa me faz sentir. Tanto que quando Bia pediu pra dizer em uma palavra - a que eu escolhi foi VIDA. Não poderia ser outra, a VIDA com tudo que há nela. Afinal de contas, não é possível sentir apenas coisas boas, nem sempre sensações e sentimentos são agradáveis. A falta dos meus pais me faz sentir saudade, daquelas, muuuita! Riso de criança me faz bem, me diverte. O sol me faz feliz, me energiza. A lua me deslumbra. A situação social e educacional do país me indigna. A péssima remuneração dos professores me revolta. O progresso dos meus alunos me emociona. Ratos e lagartixas me dão medo, às vezes pessoas também. Os filhos que eu ainda não tenho me fazem almejá-los. Minhas conquistas me orgulham. O que me falta me instiga. Aprender me fascina. E por aí vai... A vida me faz sentir. Sinto, e sinto com intensidade tudo que citei e tudo mais que não mencionei, e as outras tantas coisas que vou descobrir ao longo da vida. [alterei a pontuação]

Paralelo à oficina de Arte tivemos um momento com a professora Tereza Barros que permaneceu num clima artístico e pediu para que desenhassemos. Respondendo as questões:

O que lhe trouxe para este curso? E o que você está levando dele para sua vida?

Respondi a primeira pergunta com o desenho de uma lâmpada acesa. Esta é a representação sobre o que me motivou a vir pro curso. Vim em busca de novos conhecimentos, novas ideias, vim para aprender novas coisas e me iluminar com esses novos conhecimentos! Para a segunda pergunta desenhei minhas mãos cheias. Cheias mesmo. Transbordantes. Cheias de letras, números, flores, notas musicais e corações. Isto é o que eu estou levando: conhecimentos, a riqueza da troca de experiências, melodias, afetividade... Venho concretizando meus objetivos no que se refere ao curso, tem sido uma experiência prazerosa e proveitosa pra mim. Confirmando William Shakespeare:

"O que não dá prazer, não dá proveito. Em resumo, senhor, estude apenas o que lhe agradar."

(Janaina Cabral, Diário Etnográfico, 2014).

Movimentar e mover-se em uma Roda de Diálogo nos desafia a ser em movimento, a viver/sofrer o desequilibrar e reequilibrar buscando o apoio de outro

sujeito/aprendiz, também em movimento. Requer o saber-se inconcluso, reconhecer-se sujeito do ensinar e do (re)aprender. E como autor e ator, a viver o processo de leitura e escrita da práxis conforme sugerem Freire e Larrosa, indo além, da proposição à (ex)posição do fazer pessoal e coletivo. Nesse sentido, a professora pesquisadora Tereza Barros assumiu a proposta da II Roda de Diálogo vivenciando o duplo papel de mediadora e de aprendiz, de leitora e escritora de suas próprias indagações, sobre o sentido do seu novo caminhar pelos caminhos do NUPEP.

A professora Tereza Barros, mediadora da II Roda de Diálogo, vivenciou a representação do sentido de sua volta à Universidade, com um desenho de uma borboleta, interpretado em um diálogo criativo com autores de referência, sobre as suas questões em (ex)por-se enquanto propositora dessa vivência:

Diário de uma Borboleta

Ser ou não ser. Eis a questão shakespeariana. Como vivenciar simultaneamente o papel de aprendiz e de maestra dessa experiência, de representação do sentido de SER o que se VIVE e VIVER o que se APRENDE?

[...] somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação. (Heidegger).

Como vivenciar como sujeito, a transmutação de papéis de ensinar e aprender a ser leitora e escritora da própria PRAXIS?

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma, e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (Paulo Freire- Pedagogia da Autonomia).

Como transmutar em um contexto acadêmico, com suas regras e condicionantes institucionais? Como representar a minha relação com esse Curso de Formação de Professores de EJA e Inclusão Social consentâneo à minha (re)inclusão nessa Universidade, pelos caminhos do NUPEP?

[...] O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante é nossa maneira de ex-pormos, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2002. n.19, p. 24-25).

Como não borboletear e deixar de espalhar o pólen da libertação do aprendizado como (e)terna aprendiz? Como não me representar borboleta e não experimentar a leveza do ser criativo, sujeito do aprender com alegria e vivenciar com esperança o cotidiano do existir humano?

[...] a fantasia precisa da realidade como parâmetro, pois não se cria do nada; a

realidade precisa da fantasia para relativizá-la, para suavizá-la, colori-la. (VYGOTSKY, 1984).

Como não ser borboleta e esquecer a histórica experiência de ter sido ovo, larva e lagarta, em tempo de transmutação e de passagem do casulo/casa para mais um voo libertador pelo mundo do conhecimento?

[...] Mundo, mundo, vasto mundo / Mais vasto é o meu Coração? (Drummond)

Coração que mais uma vez (re)nasce para mais uma experiência de sentido desse viver o escrever coletivo? Até chegar o momento da mais radical transmutação.

[...] E, por fim a alteração, o converter-se em outro do leitor, sua metamorfose: mas seus traços que estavam ordenados, ficaram alterados para sempre.

(LARROSA, 2013 p.113).

(Tereza Barros, Diário Etnográfico sobre a II Roda de Diálogo da Sistematização do Curso de Formação de Alfabetizadores de EJA e Inclusão Social, 2014, NUPEP).

Viver as rodas de diálogo nas escolas de EJA

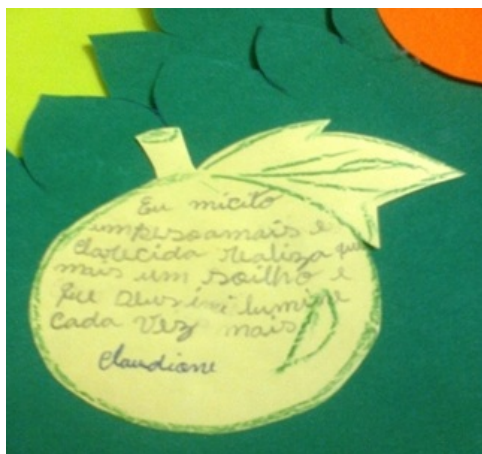
A proposta pedagógica do desdobramento da II Roda de Diálogo em Rodas de Diálogo ou de Conversa nas salas de EJA, foi planejada e desenvolvida com a mediação das professoras cursistas, em suas salas de aula de EJA. As Rodas de Diálogo ou de acordo com algumas professoras cursistas, Rodas de Conversa, em algumas escolas teve a participação de professoras pesquisadoras/tutoras. Alguns dos trabalhos se constituíram em projeto de conhecimento e letramento. Como o realizado pela Professora Janaina Cabral de Miranda, conforme narrativa sobre a sua vivência com os seus/suas alunas/os de EJA na Escola de Campina do Barreto em Recife:

A Roda de Conversa

Ação educativa para Jovens e Adultos EJA, na forma rígida como se organiza orientada por regras hierárquicas específicas da instituição escolar, tem deixado de lado o contexto latente do indivíduo. Trata-se de pessoas que não encontraram espaço/tempo para fala e escuta renovadora em nenhum outro momento de suas vidas passadas.

Ao abordar questões existenciais e emergenciais da vida cotidiana do seu contexto social, a Roda de Conversa constituiu-se em uma experiência enriquecedora para a minha prática pedagógica ao tratar-se de conteúdos latentes e circunstanciais do cotidiano dos meus alunos da EJA. Foi necessário que esses sujeitos fossem olhados na

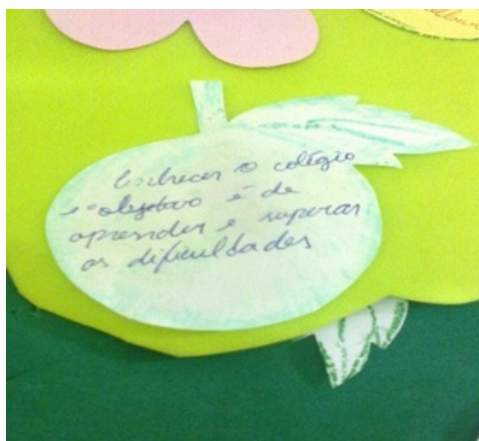
perspectiva de sua historicidade, a qual foi permeada pela exclusão socioeconômica e pela perda da infância lúdica, já que tiveram que buscar seu autocuidado desde muito cedo, e ao retornarem à escola se depararam com uma estrutura artificial, no seu ponto de vista, um ambiente hierarquizado e dicotomizado de suas realidades, motivo estes que os fizeram desistir diversas vezes. Porém, apenas uma aluna relatou que a família que a criou, à qual prestava serviços domésticos, nunca deu oportunidade para ir à escola. Depois de 50 anos ela se permitiu ingressar neste mundo, objetivando realizar um sonho de criança: ESTUDAR. Foi um momento muito emocionante, onde alguns colegas ficaram em silêncio e logo após também falaram e representaram através de desenhos, os motivos que os fizeram retornarem à escola depois de muito tempo.



SER UMA PESSOA MAIS ESCLARECIDA



APRENDER A LER PARA LER A BÍBLIA...



CONHECER O COLÉGIO COM O OBJETIVO DE APRENDER SUPERAR AS DIFICULDADES

[...] "DESENVOLVER A LEITURA, APRENDER LER, APRENDER ESCREVER, APRENDER O QUE É BOM E VIAJAR SEM ACOMPANHANTE, APRENDER SER UMA PESSOA MELHOR E FAZER AMIZADE E TER AMIGOS".

Logo que terminaram de expor seus anseios, proporcionei reflexões sobre seus sonhos, desejos e a superação de dificuldades e o que pretendiam com isso. Aí que a Roda de Conversa ficou mais interessante, quando iniciaram a expor suas expectativas com desenhos e também fizeram seus registros, assim que terminarem seus estudos:

TIRAR A CARTEIRA DE HABILITAÇÃO, TER UMA PROFISSÃO,
SER UMA PESSOA MAIS EXCLARECIDA PARA REIVINDICAR SEUS DIREITOS.

LER E ESCREVER MELHOR, CONHECER NOVAS PESSOAS,
FAZER UM CURSO PROFISSIONALIZANTE PARA CONSEGUIR TER UMA PROFISSÃO E
ASSINAR A CARTEIRA DE TRABALHO,
TER UMA VIDA MELHOR.

Enfim, a Roda de Conversa foi o momento especial para as manifestações de suas angústias/desejos, dos menos falantes aos mais espontâneos; esse momento possuiu um caráter de acolhimento significativo, bastante relevante no processo

educativo e que hoje passou a fazer parte do meu planejamento, ou seja, toda segunda-feira inicio minha aula com essa dinâmica de forma lúdica, o qual sempre envolve sensibilidade e atenção.

Essa experiência serviu para cada aluno se conhecer mais, já que todos puderam compartilhar suas histórias de vida.

Eu acredito que através dessas trocas de experiências serviu para ajudar a construir sua identidade individual, quanto sujeito, portadores de histórias de vida cheia de significados particulares passando a ter uma oportunidade para ressignificar suas vivências, e também lhe proporcionou para o exercício da autonomia da fala e escrita.



(Fotos dos alunos de EJA da Escola da Campina do Barreto - Recife)

A narrativa das Rodas de Conversa intensificou o diálogo entre tutoras, pesquisadoras e cursistas como o diálogo da professora tutora Adriana com a professora Janaina, sobre o perfil de seus alunos de EJA, que motivou esse Diário Etnográfico:

"A coragem é uma coisa que se organiza."
(André Malraux)

A professora Adriana me disse que a leitura do diário lhe trouxe curiosidades a respeito da minha turma. Pois bem, digo dela:

Trabalho em Recife na Escola Municipal Campina do Barreto há 12 anos, sendo que 08 deles na EJA. A Escola atende a população das comunidades ribeirinhas do Beberibe e seus canais, além dos oriundos de Cajueiro, Porto da Madeira, Campina do Barreto e adjacências.

No decorrer desses anos vejo que na Campina os perfis dos estudantes de EJA se repetem, confirmando características da EJA como um todo. Este ano a turma consta de 19 alunos numa faixa etária que varia dos 15 aos 67 anos; quatro deles adolescentes e 15 adultos; oito homens e 11 mulheres; cinco estudantes apresentam laudo de deficiência intelectual e baixa visão, variando de moderada a severa; dois estudantes são ex-presidiários e ex-usuários de drogas.

Profissionalmente atuam como empregadas domésticas ou diaristas, pedreiros ou ajudantes de pedreiro, revendedores de miudezas e produtos de limpeza, além dos que "fazem tudo." Algumas das estudantes têm de vir com os filhos ou netos, por não ter com quem deixá-los. A maioria chega à escola após um dia de trabalho e o cansaço definitivamente influi no aproveitamento diário.

Trata-se de uma turma modulada, ou seja, estão juntos alfabetizando e concluintes do quinto ano. Numa análise pedagógica, temos três estudantes que escrevem pré-silabicamente; cinco estão no nível silábico-qualitativo; seis caminham para compreensão alfabética; cinco são alfabéticos não ortográficos e fazem leitura vacilante; um lê textos escritos com fluência e escreve com qualidade ortográfica satisfatória. Os muitos níveis da turma exige um trabalho diversificado: atividades no livro didático, onde cada um está numa página diferente. Para os que não escrevem, redijo as produções textuais feitas oralmente. Há os dias de temas e atividades iguais pra todos, objetivando interação, pesquisa e desafio, o que muda é a perspectiva avaliativa específica para cada nível.

Eles gostam de matemática, de artes, especialmente desenho e pintura, participam bem das atividades de reflexão e debate, no entanto, observo dificuldades interpretativas, argumentativas.

E são muito queridos estes corajosos lutadores contra adversidades. (Janaína Cabral de Miranda, *Diário Etnográfico*, 2014).

Assim as Jornadas Pedagógicas e as Rodas de Diálogo desdobradas em Rodas de Diálogo ou de Conversa nas escolas (salas de aula de EJA), enriqueceram os conhecimentos aprendidos no Curso e foram transformadas em práticas e práxis de EJA. Vivências do cotidiano escolar e social que transformaram os registros etnográficos em narrativas sobre as histórias de vida sejam do professor cursista, sejam dos alunos de EJA. A desvelar os sentidos e sentimentos, valores e temores, motivos e objetivos dos sujeitos de saberes e de suas demandas de conhecimentos e de reconhecimentos. Também indicou problemas e temas próprios da vida dos sujeitos aprendentes (docentes e discentes), e de suas demandas e urgências de atendimento para o desenvolvimento de suas capacidades e qualidades. Conforme a narrativa da Professora Tereza Barros sobre as Rodas de Diálogo no CIEP de Garanhuns:

Memória e histórias vividas

É contando as nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção quanto a história verificável, nos provêm de uma identidade. (RICOEUR, 2007, p.213).

A leitura das HISTÓRIAS DE VIDA compartilhadas pelas/os alunas e alunos de EJA – Educação de Jovens e Adultos, participantes das RODAS DE DIÁLOGO no CIEP de Garanhuns, é o conteúdo de nossa reflexão sobre os elementos etnográficos, instituintes de uma dinâmica curricular contextualizada nas histórias de vida dos alunos, jovem e adultos. Cujo retorno à escola, após longa ausência das salas de aula, certifica o resgate de um direito, subtraído em seu tempo regular, na infância e adolescência. Determinado por diferentes condicionantes familiares, socioeconômicos, culturais e pessoais. Esse retorno se dá, em horário noturno, quando, em geral, libertos dos grilhões que lhes aprisionavam e, por vezes ainda cerceiam a sua liberdade de ir e vir, de tomar a vida nas próprias mãos, e de escrever a

própria história.

A participação espontânea e interessada dos alunos e professoras de EJA do CIEP de Garanhuns movimentou a I Roda de Diálogo desenvolvida na escola. A roda foi organizada pela professora cursista Elielda, coordenadora do programa Pró Jovem Urbano nas escolas de EJA, do Agreste Setentrional. E contou com a mediação da professora sistematizadora, Tereza Barros. A dinâmica da Roda iniciou com a pergunta: **O que lhe motivou a voltar para a escola?** Em resposta, na primeira turma do programa Paulo Freire, ouvimos duas histórias de vida de duas mulheres e alguns breves relatos dos integrantes da turma, articulando as histórias narradas às suas experiências de sentido da volta à escola. As histórias emocionaram a todos, e os alunos soltaram a voz, como sujeitos de memória, revelando o quanto a subtração do direito à cultura escolar lhes tinha prejudicado nos relacionamentos e especialmente no trabalho. Denunciando as diversas determinações das exclusões e anunciando as atuais condições de acolhimento nas salas de aula de EJA. O ACOLHIMENTO foi destacado como a principal condição de volta e permanência na escola, e de mudanças de vida. As duas protagonistas das histórias narradas, alunas do Projeto Paulo Freire, chamarei a mais velha de Maria e a mais jovem de Mariana. A pergunta geradora que introduziu as contações de história foi desdobrada em outras que animavam a reflexão e articulação das falas dos/as participantes:

- O que lhe motivou a voltar para a escola?
- O que você veio buscar na escola?
- Por que a escola é importante para você?
- O que você está aprendendo na escola?
- Como a escola está mudando a sua vida?

A VIDA DE MARIA

Maria, fala com alegria. Animada pela esperança de fazer valer o que já sabe para aprender outros conhecimentos pra fazer e viver melhor, e ser reconhecida com o seu saber:

Fui menina que queria muito aprender a ler e escrever. Mas logo deixei a escola para trabalhar nas cozinhas e ajudar a sustentar a minha família. Eu sei muitas coisas que aprendi na vida. Eu sei cozinhar muito bem. Qualquer comida pode pedir que eu faça. Mas não sei escrever o que eu sei fazer. Não sei ler as receitas. Mas tenho tudo em minha cabeça. Tudo o que eu sei é meu. Eu aprendi no meu trabalho. O trabalho me ensinou. Eu tenho muito orgulho do que eu sei fazer. Mas preciso aprender aqui na escola a ler e escrever. Eu já sei ler um bocadinho Quero aprender também a fazer conta, no papel. Eu sei fazer tudo de cabeça... Mas escrever a conta no papel é diferente. É muito importante pra eu saber o que eu compro, o que eu gasto e como ganhar com o que eu já sei, que é fazer e vender minhas comidas. Eu preciso aprender a organizar o que eu sei fazer, que é cozinhar. Eu sei as receitas, as quantidades tudo de cabeça. Mas ainda quero escrever um livro de receitas. E ainda vou ter o meu lugar pra fazer e vender as minhas comidas. Com essa professora ensinando eu vou conseguir! Vocês também (falando aos colegas). Porque ela ajuda todo mundo dessa sala a aprender.

A *anima* e a magia de Maria na contação de sua história! O entusiasmo, a alegria e a força da fala de Maria estão retratados na canção com o seu nome - Maria, Maria, de Milton Nascimento:

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta

Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria [...]

A VIDA DE MARIANA

As histórias são bálsamos medicinais. Elas têm uma força! — basta que prestemos atenção. A cura para qualquer dano ou para resgatar algum impulso psíquico perdido está nas histórias. Elas suscitam interesse, tristeza, perguntas, anseios e compreensões que fazem aflorar o arquétipo da Mulher Selvagem. [...] Ela carrega histórias e sonhos, palavras e canções, signos e símbolos. Ela é tanto o veículo quanto o destino. (Clarissa Pinkola).

Recorro a Clarissa Pinkola, em “Mulheres que Correm com os Lobos”, para representar a minha empatia e, ao mesmo tempo, me permitir um acolhedor distanciamento para o registro do sofrer a dor da perda de si mesma, na contação da história (narrada em soluços) por Mariana:

Eu sou autista. Minha mãe me abandonou. Fui criada por parentes que também me abandonaram. A minha mãe me dizia, e ainda me diz, que eu nunca vou aprender nada na escola. Que eu sou doente da cabeça, que eu sou autista. Ela não gosta de mim e não me ajuda em nada. Ela tem dinheiro e não me ajuda. Mas aqui todo mundo me ajuda. A

professora diz que eu posso aprender. Eu tenho muita dificuldade. A minha vida foi muito difícil. Eu me casei com 16 anos, e tive um filho que também é autista. Sofri muito com esse marido, mas me casei com outro e tive mais três filhos. Eu voltei pra escola porque quero aprender e poder ensinar ao meu filho. Pra ele saber que também pode aprender na escola. Como eu estou aprendendo devagarzinho. Às vezes eu me esqueço do que já aprendi, mas a professora e os meus colegas me ajudam, me ensinam de novo e não me deixam desistir.

A fragilidade de Mariana (que chorou durante todo o seu relato), sendo animada por seus colegas a acreditar que todos, inclusive os que têm mais dificuldade, vão aprender o que for possível. E o que cada um já estava aprendendo com a sua volta à escola. Como cada um estava sendo ajudado a aprender e a não desanimar da escola. E que, na sala tem gente muito adiantada, que já sabe ler e escrever e que ajuda os outros. Fiz algumas reflexões e reconheci em "Ressalva", de Cora Coralina, a síntese dos diálogos dessa Roda movimentada pelas falas dos alunos em contraponto com as histórias de MARIA e MARIANA:

Versos... não

Poesia... não

Um modo diferente de contar velhas histórias:

Assim eu vejo a vida

A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes

Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.
(Cora Coralina - Poemas dos Becos de Goiás)

Na segunda sala, a do Programa Projovem Urbano, os alunos diferiam da primeira turma em quantidade, o dobro, com 40 alunos, e em idade bem menor, em torno de 16 a 45 anos. A dinâmica da Roda de Diálogo foi animada pela receptividade e espontaneidade dos jovens alunos, que estavam sendo orientados para fazerem uma prova, ainda naquele dia. Mesmo com a interrupção da tarefa, pela proposta da conversa sobre o motivo da volta dos mesmos à sala de EJA, os alunos, assim como a professora, participaram animadamente relatando breves histórias refletidas e comentadas em grupo. Em resposta às mesmas perguntas dialógicas da Roda:

- Voltei pra escola agora porque esse é o tempo que pude ter para estudar. Quando criança eu não pude estudar porque meu pai dizia que menino tinha que ir pra roça, trabalhar.
- Eu não pude estudar mais cedo porque fui cuidar de minha avó doente.
- Eu casei muito cedo e fui criar os meus três filhos. Agora eles estão na escola de manhã e eu à noite. E eu preciso ajudar meus filhos pra ficar na escola e aproveitar o tempo que eu não tive.
- Eu deixei de estudar porque casei e tive uma filha muito doente, que dependia de mim para tudo, e eu fiquei cuidando dela.
- Eu tenho muito orgulho de mim por estar nessa sala de aula. Gosto de me arrumar e vir para escola. Esse é o meu tempo de aprender e ninguém vai me tirar esse direito.

•Voltei porque essa escola me acolheu e acolhe cada um de nós todos os dias. Se um de nós faltarmos, o outro vai buscar. Aqui agente é aceito e bem acolhido todos os dias. Os professores ensinam de um jeito diferente e ajudam a gente a aprender.

•Nessa breve conversa aprendemos muito mais do que na prova que vamos fazer. Aprendemos sobre a vida dos colegas, sobre porque a gente voltou pra escola.

•Foi muito boa essa conversa, que agente nem sentiu o tempo passar. A gente falou e ouviu as histórias dos colegas e do motivo que trouxe cada um de volta pra essa escola. Que não é só pra ganhar a bolsa de estudo, mas ela ajuda a gente a continuar estudando. Porque a gente vem distante, dos sítios. Não é todo mundo que mora perto, no centro.

•Voltei para escola para aprender mais. Gosto muito de aprender e vou continuar aprendendo sempre...

Essa última fala animou a professora de EJA, junto com seus alunos, a cantar a música de Gonzaguinha - **O que é o que é?** - que trata do valor da vida e do viver como ETERNO APRENDIZ:

Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz

E a vida?
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão

Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer

[...] Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser

[...] E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
É bonita.
(Gonzaguinha)

(Tereza Barros, Diário Etnográfico, 2014, CIEP de Garanhuns).

A abordagem antropológica/ etnográfica da contação e registro das histórias de vida dos educadores e educandos de EJA, sujeitos das Rodas de Diálogo, evidenciaram uma diversidade de conteúdos e de experiências de sentido, resgatadas na memória pessoal e coletiva dos professores e dos alunos de EJA, redefinindo e ampliando as narrativas dos Diários Etnográficos.

As Lições dessa prática revelam o trabalho de formação desenvolvido pelos professores formadores, e contribuiu significativamente como base teórica e metodológica da transformação da prática de EJA dos professores cursistas, em práxis. Organizado em Módulos, o processo de formação foi avaliado pelos professores cursistas em seus Diários Etnográficos, como o fez a professora cursista Marília, em sua avaliação poética do Primeiro Módulo Do Curso de EJA e Inclusão Social:

O NUPEP ORGANIZOU ESTE CURSO DE EXTENSÃO
PARA PROFESSORES DA EJA VISANDO A INCLUSÃO
COM ZÉLIA PORTO À FRENTE DESSA COORDENAÇÃO.
E COM MUITO PRAZER FAÇO AGORA MINHA AVALIAÇÃO.

PEÇO LICENÇA AOS POETAS E A DEUS INSPIRAÇÃO
DETENTAR DIZER EM VERSOS A MINHA SATISFAÇÃO
DESSA OPORTUNIDADE NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
AQUI NA UFPE, RESPEITÁVEL INSTITUIÇÃO.

AO PARTICIPAR DO CURSO RECEBEMOS UM PRESENTÃO
COM ALMERI E ELISA FAZENDO A MEDIAÇÃO
DISCUTIMOS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO
AMBAS COM COMPETÊNCIA E GRANDE DEDICAÇÃO.

NOS MOMENTOS DE DEBATE E DE PROBLEMATIZAÇÃO.
APRENDEMOS COM TURMA, NOS LIVROS E PROFESSORES.
NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SENTIMOS MUITA EMOÇÃO
POR SEREM HISTÓRIAS DE VIDA, NÃO CONTOS DE FICÇÃO.

CONCLUINDO ESSE TRABALHO ME RESTA AGRADECER
A TODOS DA NOSSA TURMA PELA PARTICIPAÇÃO
A ALMERI, ELISA E TODA COORDENAÇÃO.
POR PARTILHAR SEUS SABERES EM PROL DA EDUCAÇÃO.

(Marília Costa, Diário Etnográfico, 2014).

Na inconclusão desse TEXTO, do qual somos leitores e escritores, os registros etnográficos construídos a partir dessas vivências dialógicas incorporou à sistematização, os elementos constitutivos da subjetividade do ensinar e aprender a ler e escrever a própria prática, transformada em práxis, com o sentido na formação do ser humano, em sua humanidade e singularidade, contradições e conflitos, preceitos e preconceitos, sentidos e valores, tempos e momentos, em nossa incompletude e das nossas próprias histórias e dos outros. Conforme Mia Couto:

História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.

Referências

BARROS, Tereza. Palestra de abertura. In: Curso de Formação De Professores Alfabetizadores e Inclusão Social. Recife: UFPE/CE/NUPEP, 2014. Mimeografado.

BUKHARD, Gudrum Kroekel. **Tomar a vida nas próprias mãos**. 4ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2010.

BRUM, Eliene. Me chamem de velha. **Revista Época**. Sociedade, 20 fev. 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra mascaradas brancas**. 2. ed. Porto: Paisagem, 1975.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz Terra, 2007.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

LARROSA, Jorge: **Danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LIMA, Maria Eliana Matos de Figueiredo. As memórias na formação de professores e professoras. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **As memórias na formação de professores e professoras**. Leitura e produção de texto na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto porque a manhã vai chegar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

SOUZA, Adriana Lenira Fornari de; SOUZA, João Francisco de; CARVALHO, Rosângela Tenório de. (Org.) **Saberes em construção na Zona da Mata Pernambucana**: Projeto Educação PROMATA. Recife: NUPEP, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SOUZA, João Francisco de. Sistematização: um instrumento pedagógico nos Projetos de Desenvolvimento Sustentável. In: **Revista Tópicos Educacionais**, n. 3, v. 15. Recife: Centro de Educação da UFPE, 1997.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

Rubem Alves educador, escritor, colunista da Folha de S. Paulo. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Educação. **Proposta do curso de alfabetização de jovens e adultos e inclusão social**. NUPEP: Convênio MEC/SECADI/UFPE. Recife, 2013.



PARTE III
ESCREVER O FAZER. REFLETIR SOBRE A
PRÁTICA: VOZES DOS PROFESSORES
CURSISTAS

Capítulo 7 - Fragmentos de diários etnográficos

Fragmentos extraídos de Diários Etnográficos elaborados por professores e professoras cursistas são apresentados a seguir. Nos excertos é possível perceber o esforço de construção teórica de alguns professores a partir das leituras que fizeram sobre os temas abordados no Curso.

Como diz Larrosa, “[...] a leitura que nos forma (ou nos de-forma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (2002, p.130).

Identidade

- Quem é você?
- Eu sou Joelma Moraes
Vivo em Paulista.
Pelo olhar do outro, sou alegre,
Sou guerreira, forte e corajosa.

Carrego dentro de mim um desejo imenso
De buscar conhecimentos
Aprender, construir, experimentar
o que ainda não sei / vivi.
A vontade de quem não tem idade
Para buscar conhecimento
Sr. Luiz, de 86 anos, inspiração para
outros estudantes verem que podem estudar.

Letramento e alfabetização
Dois processos diferentes e interligados
Que são construídos ao longo
da aprendizagem.
Letrar é dominar as habilidades e a
compreensão do processo de leitura.
Alfabetizar é um processo também de conhecer o mundo da
leitura/compreensão
Para a vida toda.

(Fragmento do Diário Etnográfico. Poema. Joelma Moraes, professora cursista, Paulista).

A Reinvenção da Alfabetização

“Reconhecer a necessidade do ensino sistemático da notação alfabética não

significa tentar recuperar antigas metodologias que consideram a escrita como um código, nem defender o uso de textos sem sentido, escolhidos pelas sílabas e letras que as crianças precisam aprender [...]. O autor Artur Morais considera fundamental o desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como um conjunto de habilidades, e sugere algumas atividades práticas para desenvolvê-la, como jogos e trabalho com textos poéticos de tradição popular. Apoiando-se em Magda Soares e em Artur Morais, defendo a necessidade de reinventarmos a alfabetização propondo que no ensino da língua portuguesa, jovens e adultos reflitam sobre a dimensão sonora e gráfica das palavras baseadas em sua notação escrita, ao mesmo tempo em que desfrutem e convivam com as práticas de leitura e escrita.”

(Fragmento do Diário Etnográfico da professora cursista Maria Lucinete Patrício da Silva, Sairé).

“Para compreender a alfabetização, não basta só escrever e sim, também interpretar a escrita. Paulo Freire, no texto lido, traz uma concepção do modo de se ver e compreender a totalidade, na sua concepção de língua. A língua não pode só se preocupar com os códigos, ela tem que ser entendida e contextualizada ou que interaja com o código. Compreensão do meio, as relações históricas e sociais, a palavra deve ser uma ferramenta de poder, para ser compreendida numa concepção ideológica. A escola tem a obrigação de oferecer uma língua oficial (Português), que foi imposta pela nobreza. A escrita e a oralidade têm suas variações. As publicidades trabalham a oralidade por ser fácil de serem compreendidas.”

(Fragmento do Diário Etnográfico do professor cursista José Roberto, Sairé).

Alfabetização e Letramento: Indissociáveis

“Nota-se que na alfabetização de jovens e adultos os processos de alfabetização e letramento se dão quando ambos são vividos conjuntamente. Não se pode dividir em partes para daí ajudar os alunos a pensar enquanto aprendem o “bê-a-bá,” e a descobrir os ganhos e prazeres que se pode experimentar quando o

aprendizado do sistema de escrita é vivido como um meio para, autonomamente, exercer a leitura e a escrita dos cidadãos letrados. Esses processos são indissociáveis porque uma ação é complementar à outra. E quando se leva em conta apenas a alfabetização, sem letramento, perde-se a finalidade da aprendizagem, que é o seu uso social. Observa-se também que a alfabetização é um processo pontual, que tem um início e um fim: a pessoa se torna alfabetizada ou continua analfabeta. Enquanto que o letramento é constituído pelas vivências do dia-a-dia. [...]. É de suma importância o reconhecimento do conceito de letramento juntamente à alfabetização, no contexto da educação de jovens e adultos. De acordo com Magda Becker, é preciso que os indivíduos sejam orientados no sentido de que aprendam não só a ler e a escrever, mas a conviver com práticas reais de leitura e de escrita”.

(Fragmentos do Diário Etnográfico de Josilda Soares Mendes, professora cursista de Goiana).

“[...] uma colega de turma disse da ansiedade que o sujeito da EJA tem de ler. Falou das dificuldades que envolvem este processo tanto de ensinar quando de aprender, porque o que eles querem mesmo é ver as palavras e lê-las.

Conversamos sobre o desafio de conciliar o letrar e alfabetizar. Magda Soares estabelece a diferença entre alfabetização e letramento, enquanto Emília Ferreira diz que a alfabetização é uma expressão suficiente se entendida de forma ampla. Acredito que a concepção de alfabetizar letrando precisa ainda de uma melhor compreensão. Muitos ainda encaram a ideia de alfabetização como oposta ao letramento. E, para mim, o que os estudiosos querem dizer é que não bastam silabações. Estes conteúdos instrumentais devem existir e são fundamentais, pois o sujeito não vai saber que a letra B, quando aparece escrita ao lado de A, se lê BA. Esta compreensão não surge na cabeça como um passe de mágica, não chega do nada, é preciso apresentá-la. É preciso fazê-los entender que este BA é parte de BARALHO, do baralho que eles jogam no grupinho da esquina. E então, propor questões de reflexão sobre este jogo e sobre este grupinho: quem são eles, sobre o que conversam, porque estão ali. Tudo concomitante ao entendimento e desmembramento da palavra. Pois, a experiência com EJA comprova que os

jovens, adultos e idosos passam pelas mesmas hipóteses que as crianças durante a aquisição do Sistema de Escrita Alfabético, somando a esta construção um grande leque de vivências e experiências próprias da fase adulta, que vão enriquecer o processo. [...] É impossível subsidiar o acesso à língua escrita sem proporcionar a compreensão dos códigos, seus usos e como se organizam na estrutura da escrita oficial. O que se espera é que o texto, a palavra, a sílaba não estejam aleatórios, eles devem ter sentido e contexto, e este contexto deve ser trabalhado nas mais diversas interpretações, tomando a forma de conteúdos educativos, instrumentais e operativos.”

(Fragmento do Diário Etnográfico de Janaína Cabral de Miranda, professora cursista, Recife).

“A intenção deste Módulo foi buscar fundamentos que possibilitam aprofundar a concepção de alfabetização e letramento, estudo dessa área que está fundamentando as discussões acerca da prática de produção da leitura e da escrita, de forma crítica e reflexiva. Contudo, desenvolver a prática de alfabetizar e letrar pressupõe ajudar o educando a se apropriar do sistema de escrita alfabética, a compreender que o que se anota no papel são sons das partes orais das palavras, pois, segundo Artur Morais, necessariamente ele precisará desenvolver habilidades fonológicas. Considerar ser necessário que o educando possa manipular/montar/desmontar palavras, observando suas propriedades. Vimos nas aulas que alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas indissociáveis, e que o “ideal será alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o educando se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 1988, p.47). Assim, pretendo seguir em uma proposta que possibilite aos jovens e adultos escrever enunciados significativos, baseados em seus conhecimentos de língua, mesmo que a princípio não produzam uma escrita e leitura convencional. Aperfeiçoar a prática de como trabalhar com textos escritos, de modo que os educandos conheçam e experienciem diferentes tipos e modalidades de textos, que fundamente uma prática reflexiva de construção da leitura e da escrita”.

(Fragmento do Diário Etnográfico da professora cursista Joelma Moraes da Silva, Paulista).

Multiplas Linguagens: Letramentos Artístico e Estético

“Começamos o Módulo 2- Processos de Letramento e Múltiplas Linguagens - com as professoras Kátia Barreto e Beatriz Barros. Kátia dará enfoque às questões da Língua Portuguesa, enquanto o tema de Beatriz será o Letramento Artístico e Estético. Estudamos os tipos de textos e os gêneros textuais. Ela lembrou que os estudantes da EJA chegam ou retornam à escola com objetivos bem definidos no que se refere à leitura e à escrita. Esse fato é constatado no nosso dia-a-dia: eles querem ler a Bíblia, ler as cartas que chegam das lojas e bancos, ler receitas; as bulas dos remédios que tomam; os resumos das novelas que saem no jornal, etc.

Por isso a importância de conhecer a turma enquanto sujeitos, de ouvi-los e direcionar o fazer pedagógico às expectativas e necessidades reais dos estudantes. Outra reflexão muito boa surgiu a partir do editorial da Revista LeituraAção. O texto diz das delícias do ato de ler, do prazer das viagens dadas pela leitura aos mais diversos universos. Ótimo! Penso na importância do nosso papel de educadores em estimular, proporcionar e subsidiar essas viagens aos jovens, adultos e idosos porque me pergunto: será que eles conhecem este prazer? Falo da vivência da imaginação diante da leitura, daquele gostinho de criar na mente os cenários, cenas e personagens. Será que tiveram essa oportunidade? Podemos cogitar que na infância esse prazer lhes foi furtado ou negado. Pois é na infância que esse poder tem terreno fértil para ser desenvolvido: o “Era uma vez...” dos contos de fadas é uma das portas abertas para o desenvolvimento desse prazer. Acredito que mesmo aos que não tiveram suas mentes estimuladas na infância, seja possível o usufruto dessa habilidade, por acreditar que ela seja um potencial humano, bastando apenas um empurrãozinho para aflorá-la. Da mesma forma e no mesmo patamar está a questão do Letramento Artístico e Estético.

Dar acesso é a questão. Contribuir para a apreciação, o conhecimento e a construção artística nas mais diversas expressões para as pessoas que ainda não puderam e/ou não tiveram acesso usufruam desta linguagem. “Não apenas como um dos tipos de letramento, mas no sentido maior de viver a arte como instrumento humanizador, a florador de sensibilidades e de talentos”.

(Fragmento do Diário Etnográfico da professora cursista Janaína Cabral de Miranda, Recife).

“Hoje, 17 de maio, estou iniciando mais um módulo da EJA com as professoras Kátia Barreto e Beatriz Barros. A professora Kátia iniciou fazendo uma retrospectiva do Curso. Ela fez algumas considerações sobre: os processos de letramento e múltiplas linguagens; o ensino e a aprendizagem de distintos gêneros textuais, tendo como princípio a formação do leitor, etc. [...] A professora Bia falou que iríamos discutir várias atividades, levando em consideração o mundo visual, musical e teatral. [...] Notei que através das imagens podemos provocar os nossos alunos de EJA a se apropriarem da leitura e da escrita com prazer e sem maiores dificuldades. No dia 31 de maio, fomos motivados pela professora Graça Vital a realizar exercícios corporais, que envolviam todo o corpo, dando ênfase à nossa respiração. Notei que através da exploração do nosso corpo podemos ser capazes de expressar nossos sentimentos, não apenas com palavras, mas principalmente através de gestos, e que com a arte é possível enxergar o visível e o invisível a partir da leitura de imagens. Constatei que a leitura de imagens é um processo de significação, ou seja, as pessoas veem as coisas de maneiras diferentes. No segundo momento a professora Kátia mostrou a diferença entre as modalidades escrita e oral. Percebi, através das atividades vivenciadas, que cada indivíduo tenta moldar o seu discurso de acordo com a sua necessidade individual.”

(Fragmento do Diário Etnográfico da professora cursista Josilda Soares Mendes, de Goiana).

Alfabetização e Letramento: Inclusão /Exclusão?

“Hoje tivemos a oportunidade de aprender com Ângela Kleiman. Ela iniciou a palestra destacando a politicidade da educação. Educar é definitivamente um ato político. As práticas de letramento escrito também estão nesta esteira. A escrita está a serviço do poder. Ela serve de instrumento de autoritarismo, opressão ou permanência de estruturas sociais, tendo em vista que toda a nossa sociedade é essencialmente grafocêntrica. A mídia e mesmo o senso comum tomam o sujeito leitor como especial e privilegiado. Assim, não ter acesso a este tipo de expressão resulta em exclusão. A escola reforça este caráter excludente, pois reproduz, prepara e cria ilusões de oportunidades e chances iguais para todos. [...] Na interação pós- palestra, o professor João Francisco foi lembrado, quando dizia:

“Não há excluídos; há incluídos perversamente”. Considero esta afirmação fundamental para o entendimento do tema. É como se a sociedade/poder dominante dissesse: não é que você não tenha lugar, nem é que não haja lugar. Acontece que este é o seu lugar. Seu lugar é no ônibus apertado, indo e vindo pra ganhar quase nada; esse é o lugar dos pretos, pobres, desdentados, analfabetos... é aí que devem estar. Estão incluídos sim, só que no rol dos que apenas servem, dos que não sabem, dos que não podem... Refletir sobre isto remete a uma identificação imediata com os estudantes da EJA, por serem, por característica, do grupo dos incluídos perversamente: a/o idoso/a; analfabeto/a; a empregada doméstica, o padeiro, o ex-presidiário, a/o deficiente. Entender estes elementos que auxiliam a compreender melhor estes sujeitos da EJA. [...] Não se trata apenas de jogo de palavras, trata-se de mudar o discurso para impulsionar a transformação. Haja vista que, a prática que se alia à teoria, começa e depende de nós. Longo caminho, mas faço questão de percorrê-lo”.

(Fragmento do Diário Etnográfico de Janaína Cabral de Miranda, Recife).

Autobiografia

Meu nome é Elielda, sou professora graduada e pós-graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns. Tenho três filhos e três netos, o quarto a caminho. Estou solteira há um ano. Nasci em Itaíba, cidade do Agreste pernambucano, segunda filha de Josué e Enaura. Tenho um irmão, como se fala em nossa região, de pai e mãe. E mais seis, de novos relacionamentos do meu pai que, após rompimentos e viuvez, está em seu quarto relacionamento. Infelizmente a minha mãe, depois do primeiro parto, apresentou sinais de esquizofrenia, ficando completamente fora de si, sem condições alguma de criar, a mim e meu irmão Joab. Fui criada por meus avós maternos, seu Jacinto e Dona Amélia, meu irmão com os avós paternos, Dona Josefa e seu Pedro Marcos. Na casa do meu avô Jacinto moravam oito pessoas, comendo, vestindo, com um único salário, o do meu avô Jacinto, funcionário publico. Uma infância pobre, mas não miserável. Recebia a visita do meu pai biológico uma vez por ano, com presentes, roupas, sapatos, que nunca cabiam em mim, pois ele trazia

sempre a numeração errada. Fazia uma breve visita e novamente ia embora. Não estreitamos laços afetivos, até hoje. Poucas vezes nos encontramos, mas mantemos o respeito de pessoa para pessoa. Na casa de meu avô, ele fazia questão que todos frequentassem a escola. Minhas tias mais velhas, Maria Auxiliadora e Luiza, foram estudar em Serra Talhada (sertão pernambucano), em escola de freiras, pois lá morava a sua irmã Marinalva que já era casada, que além de acolher as meninas em sua casa, bancava suas outras necessidades, até a formatura do Pedagógico, assim era nomeado o curso. Eu, ali, vivendo minha infância em sua plenitude, nas brincadeiras de rua, nos atividades escolares, sempre requisitada para declamar poemas que nem entendia de tão difícil que eram aquelas palavras, mas eu decorava tudo direitinho e fazia belas interpretações. Aos oito anos fui alfabetizada por minha tia Maria Auxiliadora, pense em uma professora que dominava o letramento das crianças. Lembro que, na porta de sua casa, em início de ano letivo, se fazia romaria, as mães pedindo que seus filhos estudassem com Dona Dodora - era certo que iriam aprender a ler, corria a boca miúda por todo município-, lembranças felizes, muitos desfiles cívicos, quantos amigos, quanta alegria e realizações, ali naquele pequeno mundo que era só nosso. Quando estava terminando a 7ª série, chega meu pai: vamos estudar em Aracaju. Ele já morava lá, era à época um comerciante varejista de sucesso naquela região. Junta todo mundo, o irmão que quase nunca via, tias que mal conhecia, fomos morar todos juntos na capital de Sergipe. Um salseiro só, ninguém se conhecia nem se entendia, uma menina rebelde, cheia de vontades, segundo meu pai, ela foi criada por avós, tai o resultado. Eles nem percebiam a minha aflição, nada dali conhecia, tudo novo, tudo grande demais para meu até então pequeno mundo, sofria por não ter com quem dividir, pense em um bichinho do mato acuado e bastante assustado. Chorava de saudade de minha cidade natal, faltava o colo que lá tinha deixado, não reconhecia aquele lugar como meu lar. Meu pai com sua nova esposa; logo ganhei outro irmão, e assim fiquei dois anos naquela aflição. Retornando a Itaíba, para meus avós visitar, férias enfim, vou ver meus amigos e meus familiares, estes sim, meus confidentes e parceiros. Uma moça formosa, olha o rebuliço na cidade, chegou a moça direto da capital. Na frente da casa de meus avós tinha uma pracinha, e todas as noites em rodas, ficávamos a conversar até lá pelas tantas, minha avó Amélia a gritar lá da porta de

nossa casa: Elielda, tá na hora de deitar! Neste ínterim, não quis mais voltar para estudar na capital, pois ali sentia, era meu lugar. Logo, com minhas primas mais endinheiradas, consegui um lugar de ajudante, meu primeiro trabalho, tomar conta da biblioteca da escola, e como era bom viajar nas páginas daqueles livros, minhas primas mais viajadas, passávamos as tardes a vasculhar contos, livros de histórias, rodando o mundo pela geografia, que antes nem pensava em buscar, e fui despertando um querer do entender, e aprender as voltas que o mundo dá. Mas aí, como é corriqueiro no interior, a menina moça começa a namorar. Estava eu com catorze anos de idade, e o que é engraçado, escolhi o menino mais bonito do lugar. Nunca tinha sentido tantas sensações diferentes e tão marcantes. Resolvi, vou casar. Casei e logo engravidei, os estudos parei. Responsabilidades fui eu enfrentar. Nasce o meu primeiro filho, tanta fralda pra lavar, comida pra fazer, que agonia! Não gostei da brincadeira, aí, tome a chorar. Tinha sonhos tão singelos que, logo percebi, talvez não conseguisse alcançar. Fui morar em uma cidade maior, para o marido emprego arranjar. Ele continuou os estudos, chegou a se formar, um excelente professor, letras, sim, sabia e sabe manejar. Com dois filhos pequenos retornei a estudar pensando que um dia queria à universidade chegar. Na minha vida escolar passei em escolas públicas, e não tenho o que falar de desmerecimento, estive com grandes mestres, que abraçaram a causa da educação, e o seu ofício fizeram com maestria, professoras Auxiliadora, Telma, Mariná, Jalda. Aproveitando o momento, deixo meu agradecimento a todas as que passaram em minha vida tentando mostrar que com compromisso e dedicação, podemos o mundo mudar. Ensino que guardo e pratico até hoje, e quando em vez posso repassar - me fizeram crescer enquanto ser humano, e querer que com meu trabalho, vidas melhorar. Fiz o magistério, passei no vestibular, universidade pública, fui eu cursar, UPE, ali em Garanhuns, cidade onde criei meus três filhos, onde iniciei minhas atividades de professora. Ensinei na escola de Aplicação da UPE, trabalhei com adolescentes pela manhã, à noite em uma escola estadual, com jovens trabalhadores de periferia, jovens sem grandes sonhos, que estavam na escola para tentar ter um salário melhor para o seu sustento e de suas famílias. Duas realidades controversas, uma com jovens com perspectivas e sonhos de uma boa universidade, futuros promissores, a outra, não buscando muito, só o suficiente para não ficar sem sustento, a comida na mesa

não faltar. Quanta diferença, em um tão pequeno espaço de mundo. Fui convidada por um amigo para o cargo de gestão aceitar em uma cidade próxima de Garanhuns, onde por dois anos e meio fiquei trabalhando - todos os dias tinha que viajar-, trabalho esse que muitas parcerias fiz por lá, muitos amigos deixei, e hoje nos encontramos, e sempre para de educação falar. Fui crescendo, amadurecendo e vendo nosso país, que ainda patina na educação, não valorizar estes profissionais, sem falar dessa juventude que tão pouco ou quase nada tem. Mesmo diante do prognóstico, consegui ir buscar além daquelas fronteiras que me foram impostas por uma sociedade excludente, onde vale mais quem tem. Percebe-se o quanto ainda é negado neste país, aos jovens que infelizmente, continuam sem voz e vez.

Estive em outras atividades não relacionadas com a educação, sobrevivência, qualidade de vida, melhor remuneração. Fui morar em Recife por dez anos, trouxe os filhos pequenos em busca de uma educação de qualidade e oportunidades, sabia que eles teriam como fazer escolhas. Estão todos qualificados, mas não deixam de se aperfeiçoar, pois o sistema é perverso, você tem de se destacar. Em 2010, fiz uma seleção e retornei para a educação em um cargo de gestão, estou trabalhando em um programa federal para jovens e adultos de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Sua gestão coube à Secretaria Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, sendo compartilhada com o Ministério da Educação, o Ministério de Desenvolvimento Social e o Ministério do Trabalho e Emprego. Tem uma proposta inovadora e desafiadora, ainda conta com um regime de cooperação de estados e municípios, os que aceitam e reconhecem a necessidade de implantação do programa em seus espaços escolares. Este é fundamentado em três pilares - Educação Básica (ensino fundamental), Qualificação Profissional Inicial e Participação Cidadã. Segundo seus idealizadores, é para atender jovens em situação de exclusão social e educacional, pois é urgente essa chance para uma escrita e nova história de vida, refazendo suas trajetórias, levando em conta suas vivências e sonhos que foram interrompidos precocemente no seu percurso escolar. Na Regional em que trabalho, e que compreende vinte e dois municípios, já conseguimos implantar o programa em vinte deles. Em todo o estado de Pernambuco, para este ano de 2014, foi pactuada a oferta de nove mil vagas, divididas por dezessete regionais do estado de

Pernambuco. Este programa está em nosso estado desde o ano de 2008. Nosso estado é excelência em execução em toda federação, e o Agreste Meridional é referência em Pernambuco. Cada entrada compreende dezoito meses de estudo, seis Unidades Formativa (UF). O aluno é certificado pela escola em que está sendo atendido, se certifica com o término do ensino fundamental e com a Qualificação Profissional Inicial. É um trabalho árduo, mas instigante e prazeroso. Ainda sofremos muito preconceito, pois o aluno recebe uma bolsa de R\$100,00 (cem reais) para custear seus materiais, lanche, passagem e outras necessidades básicas. Este tem de ter comprovada mês a mês a sua frequência escolar de 75% e caso não ocorra, a bolsa é suspensa até seu completo retorno. Como ainda sofremos com discriminação, esta juventude em situação de vulnerabilidade - temos viciados, muitos alcoólatras, prostitutas, gays, travestis, sujeitos até então invisíveis e excluídos das ditas "oportunidades." Geralmente as matrículas ocorrem após às do ensino dito "regular", com uma busca ativa, muitas vezes porta a porta. Esses jovens por alguma razão desistiram de seus estudos e sonhos, e já por terem passado por uma escola excludente e preconceituosa, não acreditam mais, uma educação sem significância para suas vidas, e muitos já estão resignados com a sua condição social. Muitas são as vezes em que são tratados como apêndices dentro do espaço escolar, por gestões e gestores que ainda se apropriam das coisas públicas tornando-as um bem particular.

Municípios que ainda tiram destes jovens o direito universal a educação, uma educação de qualidade, que se importe com seus quereres e fazeres, que tenha significado para suas vidas e dos que já estão sob a sua responsabilidade. Que sim, seja uma educação transformadora. Somos ainda um pequeno ponto nesta vastidão do nosso país, que façamos a diferença, que façamos diferente. Encerro com esta grande vontade, que mesmo não tendo estudado tantas teorias, mas que agora busco estudar, aperfeiçoar, compreender. E com o meu querer de ser e de dar valor ao que é a mim confiado, no muito ou no pouco, busco na prática diária, com a ajuda de muitos outros comprometidos com a educação, fazer, o diferente, um substancial, com significância, levantando dúvidas, inquietação, buscando, instigando, redesenhando, juntos, dividindo, compartilhando e problematizando, enfim, tijolo a tijolo, fazendo uma reconstrução com estes jovens, no resgate de sua autoestima, na busca de novas oportunidades, nova

compreensão de mundo, querendo tomar doravante as rédeas de suas vidas como sujeitos participativos e construtores de uma nova história para a juventude pobre deste nosso país. Ir ao encontro de uma sociedade mais justa e igualitária.

Obrigada pela oportunidade de expressar um pouco de meus sentimentos e vontades por um mundo melhor. Como educadora que sou eu acredito no poder transformador da educação. Alguns dos trabalhos de nossa equipe ficam registrados em nosso blog: projovemnanet.blogspot.com. Recomendo, faça uma visita.

A educação transcende o ambiente formal da escola e ou universidade e passa a incorporar outras perspectivas, mais flexíveis e democráticas. Paulo Freire.

(Elielda Barbosa Duarte, Garanhuns, 20 de novembro de 2014).

História do Meu Nome

Voltando à infância

O meu nome é **Veralucia Ferreira de Oliveira**, foi escolhido pelo meu pai (Luiz Ferreira de Souza) que achava este nome muito bonito. Eu ainda adolescente, ele teve um romance com uma mulher que teve uma menina e ele pôs o nome dela o mesmo nome, Vera Lucia com o nome separado.

Veralucia, de origem do Latim.

O significado do nome Veralucia diz - LUZ VERDADEIRA (relacionada ao futuro).

Neurologia da Alma: dinâmica e determinada.

Neurologia da Personalidade: líder, criativa e original.

Neurologia Destino: iluminada.

Origem do sobrenome

Nome de família: Ferreira, remonta ao século XVI na Península Ibérica, sobrenome de origem portuguesa que pode ser classificado como lugar onde existe ferro, mina ou jazida de ferro, manto relativo à profissão de ferreiro, passando depois a nome familiar, FERREIRA. Rui Pires, um dos fidalgos que vieram a este reino com a rainha D. Tareja, foi o primeiro que se chamou FERREIRA, tomando o nome de Ferreira de Alves, de quem foi senhor, e é considerado como sendo o solar da família.

Há indícios que a família Ferreira veio em caravanas logo após o descobrimento do Brasil e criou algumas comunidades no agreste alagoano pela grande diversidade de elementos que poderiam ser plantados na região, uma vez que a Zona da Mata era plantada e ocupada por canaviais e coqueiros.

Personalidades

João Maria Ferreira do Amaral (1803-1849), oficial da Marinha portuguesa e governador de Nassau.

Joaquim Ferreira Chaves (1852-1937), desembargador, político brasileiro.

Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846), filósofo e político brasileiro.

Virgulino Ferreira da Silva (1898-1938), Lampião, o mais famoso cangaceiro brasileiro.

Fato Histórico de 1959

Morte de George C. Marshall. Militar norte americano, autor do Plano que leva seu nome, para a reconstrução econômica da Europa.

(Veralucia Ferreira de Oliveira, Vitória de Santo Antão)

Projeto Canções de Vida. EJA à luz da obra de Luís Gonzaga

Janaína Cabral de Miranda

“É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...”
Paulo Freire.

Projeto elaborado pela professora Janaína Cabral desenvolvido na turma modulada da Educação de Jovens e Adultos/2012.

Período de realização: maio e junho de 2012.

Instituição: Escola Municipal Campina do Barreto

Justificativa

Em 2012 comemoramos o centenário de Luiz Gonzaga, expoente nacional, que por sua inquestionável importância como representante da cultura nordestina e sua farta contribuição no cenário musical, é tomado como homenageado do ano letivo em curso.

Aproveitando a justa menção, desenvolvemos o presente projeto, buscando articular a obra deste às vivências dos estudantes da EJA, sempre tão ricas em depoimentos e histórias.

Freire (1987) esclarece sobre a importância deste espaço para “o falar,” estabelecendo-o como eixo para o homem fazer-se Sujeito, quando diz que: “[...] com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra, pois o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.” Segundo a orientação de Albuquerque (2008), “no trabalho com projetos, o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas pelos alunos, não se restringindo à aprendizagem dos conteúdos disciplinares.”

Todo o cancionário de Gonzaga está impregnado na memória afetiva dos nordestinos, que conhecem ao menos uma das canções feitas por ele. Canções repletas de personagens e imagens familiares, situações e cenários conhecidos e

de fácil identificação com estes estudantes que compartilham com o autor a mesma raiz. Pollack (1992), ao discorrer sobre memória e identidade social, afirma que a “memória é fenômeno construído social e individualmente [...] constituída por pessoas e personagens [...] é, em parte herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa”. Nossa proposta é resgatar estas memórias. Com este estímulo pretendemos contribuir para o permanente processo de construção da identidade. Esperamos que no mergulho ao universo gonzaguiano estes estudantes estabeleçam reciprocidades, agindo, interagindo e identificando-se.

Objetivo Geral

- Vivenciar o centenário de Luiz Gonzaga estudando e apreciando sua vida e obra.

Objetivos Específicos

- Articular as canções estudadas, traçando paralelos com sua própria história, expressando-as de forma oral e escrita.
- Contribuir para com processo de construção da identidade, resgatando através das memórias pessoais, elementos histórico-sociais.
- Favorecer a desenvoltura oral e a desinibição por meio da fala espontânea e da captação do discurso (gravação das imagens/construção do DVD).
 - Estabelecer semelhanças e diferenças entre a expressão oral e a escrita.
 - Compreender a função e a importância dos títulos e ilustrações.
 - Favorecer a autoavaliação, analisando os textos escritos, lendo, relendo e refazendo mediante necessidade de adequá-lo à norma ortográfica considerada padrão.
- Preservar e valorizar a memória individual e coletiva zelando pelo patrimônio cultural.

Etapas Metodológicas

- Apresentação da biografia do autor estudado;

- Audição de algumas músicas para comentar, lembrar, entreter (análise interpretativa);
- Estímulo à memória - investigar as lembranças de vida onde as canções de Luiz Gonzaga aparecem como “trilha sonora”;
 - Expressão oral espontânea das histórias memorizadas;
- Elencar as músicas que serão base para os textos produzidos haja vista a grande quantidade de músicas marcantes bem como a fartura da obra gonzaguiana como um todo;
 - Expressão escrita das histórias vividas;
 - Livre expressão artística para ilustrar as produções;
- Revisão dos textos feita individualmente, junto a cada estudante: leitura, reflexão dos aspectos coesivos e ajuste ortográfico à norma padrão. É importante destacar que as características de escrita devem permanecer presentes, tendo em vista o nível de compreensão do Sistema de Escrita Alfabético de cada autor;
 - Reconstrução dos textos;
- Gravação (opcional) das “Canções de Vida” dos estudantes da EJA;

Referências

ALBUQUERQUE, E. B.C. Alfabetização e letramento no desenvolvimento de projetos didáticos. In: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife. Diretoria Geral do Ensino e Formação Docente. **Educadores em Rede: articulando a diversidade e construindo singularidades**. Recife, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTINS, P. H. Cultura, identidade e vínculo social. In: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife. Diretoria Geral do Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação em ciclos**. Recife, 2003.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPV- Editora Pedagógica e Universitária, 1986. Disponível em: <<http://www.mackenzie.com.br/>> Acesso em 2 mai.2012.

PARTE III
ESCREVER O FAZER. REFLETIR SOBRE A
PRÁTICA: VOZES DOS PROFESSORES
CURSISTAS

Capítulo 8 - Relatos de experiência

Saberes Diversos, Sujeitos Plurais

Janaína Cabral de Miranda¹⁴

Trabalho desenvolvido na turma modulada (módulos I, II e III) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Escola Municipal Campina do Barreto- RPA02. Recife, 2014.

Introdução

Os estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos têm como forte característica a baixa autoestima, encravada desde muito tempo. Esta se faz visível quando o “eu não sei” e o “eu não posso” aparecem em falas frequentes, cheias de angústia e frustração. O principal atributo da Educação é o desenvolvimento do ser humano nas mais diversas dimensões, como aponta Calado (2014) ao conceituar a Educação Popular: “Trata-se de um processo de humanização que pressupõe uma longa, complexa e ininterrupta experiência de formação contemplando o desenvolvimento das mais distintas dimensões e potencialidades do ser humano [...]”. Cabe então à escola trabalhar para a reversão deste traço da EJA, desenvolvendo situações que promovam a valorização dos conhecimentos prévios, da troca de saberes, do compartilhar vivências, e das interações com as muitas expressões e formas do Saber.

Para esta construção buscamos esclarecimento em Morais e Albuquerque (2004, p.69) quando dizem: “A condição de sujeito letrado se constrói com práticas de leitura e escrita que os indivíduos têm a oportunidade de viver [...]”. Esta vivência é fundamental, ainda que os estudantes não tenham o domínio do nosso sistema de escrita alfabético, pois como lembra Leal (2004, p.80): “A compreensão gradativa dos diversos princípios, reconstruídos através da interação com os já alfabetizados, determina as hipóteses e os conflitos que impulsionam a aprendizagem do sistema alfabético.” Discorrendo sobre a necessidade de alfabetizar letrando, Albuquerque (2008, p.73) arremata: “[...] o letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente do exercício da escrita”.

14 - Aluna do curso de Pedagogia da UFPE

Este trabalho foi elaborado nessa concepção, sendo desenvolvido na perspectiva do letramento visando recuperar a autoestima dos estudantes, tentando propiciar aos mesmos a compreensão e (re) descoberta de suas potencialidades e talentos com estímulos através de múltiplas linguagens. Assim como afirma Weisz (2001, p.35): "Para aprender a aprender o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas como as linguagens, por exemplo". Estando em concordância também com o pensamento de Cortella (2011, p.30), autor que assume um papel conclusivo na justificativa deste projeto, ao declarar: "Somos antes de mais nada construtores de sentido porque fundamentalmente somos construtores de nós mesmos, a partir de uma evolução natural".

Esperamos contribuir para que estes sujeitos/estudantes possam perceber a variedade de conhecimentos e a possibilidade de aquisição e aprimoramento destes saberes por meio da interação social intra e extraescolar. Afinal, "todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre" (FREIRE, 1989, p.31).

Descrição da experiência

- Introdução do tema Sensibilização e Estímulo por meio de uma Roda de Conversa movimentada pelas questões: O que eu sei fazer de melhor? Qual a importância do que eu já sei e como eu aprendi? Em que meu conhecimento pode ser útil ao outro?
 - Após as repostas, comentários e opiniões, seguimos para o registro escrito em palavra, frase e/ou texto, complementado por desenhos ilustrativos. Foi proposto o compartilhamento de alguma(s) habilidade(s) e/ou saber(es) citados na Roda de conversa.
 - Organização para oficina: Construção coletiva da lista de materiais;
 - Vivência: Oficina de Arte utilizando palitos de picolé. Ministrada pelo estudante Isnaldo Filho.
 - Resgate das memórias: Momento no qual a sabedoria popular teve destaque. Conversação sobre a sabedoria popular: os conhecimentos usados pelas pessoas antigamente; aqueles saberes das pessoas mais velhas; a sabedoria do

“matuto”.

- Registro escrito e ilustrativo: Correções e ajuste ortográfico para publicação no Jornal anual da EJAI da Escola Municipal Campina do Barreto.
- Uma vez que a aquisição da habilidade de ler e de escrever é a norteadora nos estudos da EJAI, ela mereceu enfoque nos **Eixos de Ensino da Língua Portuguesa** - Atividades de Apropriação da Escrita e da Leitura:

Linguagem Oral	Prática de Leitura	Produção de Textos	Análise Linguística
Rodas de conversa. Debates discussões e estímulos para desenvolver o nível interpretativo e argumentativo a partir de estímulos	Leitura das próprias produções escritas individuais ou coletivas. Publicação no Jornal Escolar da EJA. e problematizações temáticas.	Expressão escrita das opiniões, interpretações, inferências e compreensões obtidas a partir do trabalho oral. Construção do gênero textual-Lista; Chamada ao quadro para escrita	Trabalhada na escrita individual ou coletiva das palavras e textos. Reflexões e percepção da pauta sonora das palavras escritas- letras, sílabas, organização frasal, visando à compreensão da

Articulação com demais componentes curriculares:

Durante a execução do projeto foram trabalhados os seguintes conteúdos:

Arte:

Construção e apreciação artística livre e/ou direcionada;
Comunicação e expressão por meio da arte.

Matemática:

Raciocínio lógico matemático.

Estimativa.

Coordenação e lateralidade; orientação temporal (tempo necessário para cada atividade dirigida).

Elementos geométricos.

Resolução de situações problema envolvendo estruturas que dão significado às quatro operações.

Ciências:

Reciclagem e reaproveitamento de materiais.

Discussão sobre a cientificidade de alguns elementos da sabedoria popular.

História:

Construção de identidade social, cultural e histórica;

Arquivos da memória: Relato humano;

Elementos históricos da cultura - tradições atuais e antigas;

Respeito à diversidade de opiniões e estilos considerando princípios éticos.

Geografia:

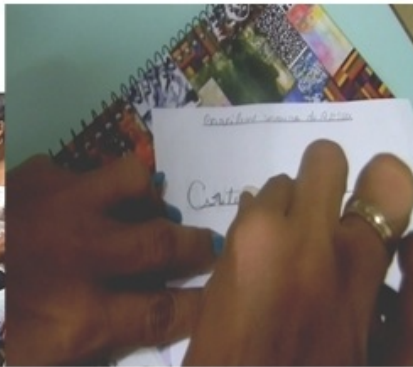
Reconhecimento espacial;

Adequação e adaptação espacial;

Atuação dentro de espaço físico amplo ou limitado.



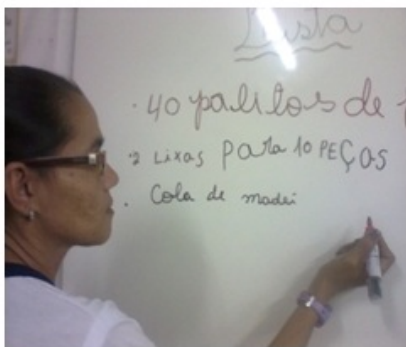
Roda de conversa



Produção escrita



Ilustração – O que eu faço de melhor?



CONSTRUÇÃO- GÊNERO TEXTUAL- LISTA



ISNALDO ORIENTANDO A OFICINA DE ARTE



ILUSTRAÇÃO- SABEDORIA POPULAR

Discussão

O trabalho temático foi desenvolvido ao longo de 2014, sendo explorado algumas vezes em aulas consecutivas ou mediante a adequação ao planejamento geral. A turma interagiu de forma interessada e participativa. Observamos certa hesitação ou dificuldade por parte dos participantes para expressar seus pontos fortes e suas habilidades/saberes. Revelando desconhecimento do que pudesse ser considerado **sábio** ou **bom** em si mesmo. Isso se atribui às marcas de baixa autoestima comentadas na introdução. Ao mesmo tempo, percebemos que as respostas/comentários se articulam com a vida profissional ou familiar. Desse modo, a habilidade de cozinhar aparece como o que a maioria "faz de melhor"; outras respostas também comprovam isso quando mencionam - coisas de ajudante de pedreiro; faxina; encanação... . Em contrapartida, houve desenvoltura e fluidez mais nítidas durante as conversações sobre Sabedoria Popular, pois um bom número dos

sujeitos tem origem interiorana sendo-lhes, portanto, muito familiar, as sabedorias do “matuto”.

Conclusão

As vivências foram bastante proveitosas. Podemos considerar que os objetivos traçados estão em processo de cumprimento e efetivação, pois o percurso que envolve as conquistas mencionadas é complexo e lento.

O projeto tem reintrodução planejada para os próximos anos, objetivando oportunizar aos sujeitos/estudantes novos o usufruto dessas reflexões.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento no desenvolvimento de projetos didáticos. In: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife. Diretoria Geral do Ensino e Formação Docente. **Educadores em rede: articulando a diversidade e construindo singularidades**. Recife, 2008.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? Disponível em: <http://estagiodevivencia.wordpress.com/author/hugocrasso/Page/4/>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**- fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ABURQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

A Educação de Jovens e Adultos em Vitória de Santo Antão: Novos Caminhos... Muitos Desafios

Ana Paula Silveira de Araújo¹⁶

Introdução

O relato enfoca algumas reflexões e inquietações no meu percurso como coordenadora municipal da EJA em Vitória de Santo Antão, e tem como objetivo registrar os novos caminhos que estão sendo traçados com vistas a uma possível mudança de paradigma dos educadores, coordenadores, gestores escolares, estudantes, enfim, de todos os sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos no município.

Antes, porém, de relatar minha experiência frente à coordenação da EJA, sinto necessidade de mostrar um pouco da realidade dessa modalidade no município, que não é diferente daquela observada em várias partes do país, principalmente no que tange à formação inicial dos professores, que não é específica para o trabalho com a modalidade. Isso gera de imediato certo conflito uma vez que os jovens, adultos e idosos possuem necessidades de aprendizagens diferenciadas que precisam ser

¹⁶ - Graduada em Letras, possui especialização em Língua Inglesa e suas Literaturas. Kursou as disciplinas Práticas de Letramento e Alfabetização no Mestrado de Educação da UFPE. É Coordenadora Municipal da EJA em Vitória de Santo Antão.

consideradas. Não é diferente tampouco do perfil sociocultural dos estudantes da EJA em relação aos estudantes de outras regiões do país. Geralmente são das classes mais populares, sentem vergonha em voltar à escola e culpados por não terem concluído os estudos na idade própria. Eles revelam possuir baixa autoestima, a maioria são trabalhadores e por esses e outros motivos, desistem ou se evadem, voltando no ano seguinte a se matricular.

A partir de 2013 a EJA passou a ter uma nova estrutura, sendo ofertada em três núcleos na zona urbana e dois na rural, além de turmas que funcionam anexas ao presídio do município e na ONG GAPES, neste ano. Possui setenta e três (73) professores, cinco (05) intérpretes de Libras, uma de Braille, dois (02) auxiliares para estudantes com deficiência intelectual, sete (07) coordenadores locais e matrícula inicial de quase mil e duzentos estudantes. Os encontros para estudo e troca de experiências acontecem normalmente nas últimas sextas-feiras de cada mês.

Descrição da Experiência

Ao receber a notícia de que a UFPE, em convênio com o MEC/SECADI, ofertariam às secretarias municipais de educação um Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização de Jovens e Adultos, não hesitei em fazer a minha adesão. Sentia necessidade urgente de ingressar num curso como esse, em que as concepções de EJA e as relações entre alfabetização e letramento na modalidade fossem discutidas e as alternativas didáticas para o cotidiano dos professores fossem privilegiadas.

As expressões discutidas durante o Curso - **saber o que sabe e não sabe que sabe; saber o que não sei e saber-fazer para transformar a realidade** -, passaram a fazer parte da minha rotina nos encontros de formação com os professores. Procurei mostrar-lhes o tanto que sabem e nem se dão conta, o mesmo em relação aos estudantes, e que esses saberes precisam ser valorizados em sala de aula. Ao mesmo tempo, precisávamos reconhecer que o nosso saber era insuficiente, principalmente para as demandas desta modalidade tão específica. Por fim, tínhamos uma necessidade ainda mais urgente: **saber-fazer para transformar a realidade**, ou seja, utilizar os conhecimentos adquiridos para a mudança de postura frente às demandas da modalidade. Para isso, nos encontros das aulas-atividades, discutimos muitos pontos que foram vistos no curso, dentre eles as concepções de alfabetização e letramento, o trabalho com os mais diferentes gêneros textuais, o uso de dinâmicas e

do teatro nas aulas, o papel da arte, o letramento matemático e a história de vida dos sujeitos.

Concomitante aos encontros de formação, juntamente com os coordenadores locais, intensificamos um trabalho voltado para a valorização do profissional e do estudante da EJA. Revisitamos o planejamento e incluímos alguns eventos, iniciativa que considero o pontapé para o resultado na culminância do ano letivo. Na Semana do Estudante, a cada noite os alunos eram recebidos com algo diferente: bingo, música, sorteios, brincadeiras, jogos, etc. O mesmo ocorreu na Semana do Professor: em um dia eles foram recepcionados ao som da Banda Marcial, noutra receberam mensagens de SMS em seus telefones, cartõezinhos com mensagens, marcador de páginas, rosas vermelhas, enfim, foram dois momentos de muita emoção e valorização dos sujeitos. No mês de setembro agendamos uma noite no Instituto Histórico e Geográfico do Município, que acabara de ser reformado. A maioria dos alunos não conhecia o espaço e muitos professores comentaram que o tinham visitado há mais de vinte anos. Quando fomos agradecer ao Professor Pedro Férrer, Presidente do Instituto Histórico, pela disponibilidade de nos ter recebido, a resposta foi que ele era quem agradecia por tão importante contribuição que os nossos estudantes deram - afinal, tinha sido muito mais uma conversa sobre os fatos históricos do nosso município do que uma aula expositiva, isso porque o conhecimento prévio desses sujeitos, sobre o qual enfaticamente comentei, foi lá confirmado. Em novembro, por ocasião da Semana da Consciência Negra, fomos convidados a assistir às palestras sobre a temática no Auditório do Silogeu. Tivemos o imenso prazer de conhecer a filha e o bisneto do poeta negro Solano Trindade. Raquel Trindade relatou a vida dos seus pais e todas as dificuldades pelas quais passaram. Houve uma sintonia muito forte nessa noite entre os palestrantes e os estudantes, visto que a história de vida da Raquel era muito parecida com a de muitos que ali estavam. Em dado momento, ela convidou o neto, que é percussionista, para uma apresentação musical e todos os alunos e professores, sem exceção, cantaram com ela. Foi um momento mágico, divino e, é claro, terminou com muitos aplausos e fotos. Ao final do terceiro dia do ciclo de palestras, testemunhei muitos comentários da saudade que já sentiam daquela semana.

O ano letivo estava prestes a ser concluído, mas um desejo ainda não tinha sido posto em prática: realizar amostra dos talentos dos estudantes da EJA. Este evento

estava adormecido há dois anos e acabou sendo despertado em meados de 2014, nas minhas vivências no Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social. Nas reuniões e encontros com os professores o assunto já tinha sido comentado, e a adesão foi quase unânime, o que me deixou mais confiante. Em equipe, fizemos inicialmente uma triagem para saber, de fato, quais eram os talentos dos alunos. Muitos já eram de nosso conhecimento, como os culinários do Bairro do Maués, local onde existem muitas pessoas que trabalham com doces e salgados, mas outros foram para nós uma surpresa. Elencamos as seguintes categorias: atrações de palco, culinária, artesanato e prestadores de serviços. Para dar maior credibilidade ao evento, reunimos todos os alunos e professores na quadra de um colégio e convidamos o Secretário do Trabalho e Juventude, o Sr. Ronaldo de Deus, para palestrar sobre empreendedorismo. De uma forma clara, utilizando dinâmicas e exemplos simples, ele deu seu recado e estimulou os que ainda estavam em dúvida quanto a mostrar seus talentos. Partimos pra ação, pois o tempo era curto e a grandiosidade do evento exigia muitas atribuições. Reunimos os alunos que estavam inscritos e passamos as seguintes orientações: atrações de palco tinham que levar com antecedência um playback com a música que queriam cantar, bem como participar dos ensaios; para os que se inscreveram na dança, fiz o mesmo; os que optaram por culinária foram orientados a usar toucas, luvas e a manter a higiene do espaço; a mesma orientação foi dada para os prestadores de serviços, visto que havia manicures e cabeleireiros inscritos. Confeccionamos os crachás que serviram de identificação e pedimos que todos fossem de camisa branca, a fim de melhor organizar e visualizar os expositores. Confeccionamos também cartões de visitas para que os alunos divulgassem seus produtos e seus talentos. Com relação às atrações de palco, tivemos o cuidado de deixar a apresentação bem eclética, favorecendo todos os ritmos. A intenção inicial era que o evento acontecesse na quadra de uma das escolas, mas por ocasião da reforma de uma das praças da cidade, não tivemos dúvidas: é lá que vamos mostrar o que os alunos da EJA são capazes de fazer. Confesso que em alguns momentos senti medo, tamanha a responsabilidade, mas a confiança no grupo era maior e partimos para a divulgação. A Secretaria de Educação disponibilizou todo o material de impressão necessário e contactou as rádios locais e a Secretaria de Imprensa do Município para também divulgarem o evento. Foram espalhados pôsteres pela

cidade, nas lojas, nos ônibus e nas escolas. Distribuídos convites e também divulgação nas redes sociais.

Enfim, chegou o tão sonhado momento. A girândola indicava o início da festa. O **I FESTEJA VITÓRIA** (I Festival de Talentos da Educação de Jovens e Adultos da Vitória) foi realizado em 12 de dezembro de 2014, na Praça do Livramento, com a presença da comunidade escolar e local. No palco várias atrações: dupla de cantoras pop, sanfoneiro, flautista, desenhista, DJs, grupos de dança, cantora gospel, além de uma maravilhosa surpresa do professor de música. Ele ensaiou uma turma inteira para cantar a música Flor de Mandacaru (de Luiz Gonzaga), utilizando como percussão somente as batidas das canecas da merenda numa mesa de plástico. Teve também a presença da Companhia de Dança Ana Sales e de um grupo de capoeiristas, que colaboraram no brilhantismo da festa. Espalhados pela praça e muito bem organizados estavam os expositores: comidas, bebidas, trabalhos manuais, tudo era vendido aos visitantes, o que deixou os alunos empreendedores muito satisfeitos com a renda extra que tiveram, tanto que já queriam um novo evento. Trabalhos escolares, como a história de vida de três alunas em livro, poemas feitos pelos alunos e um trabalho interdisciplinar realizado com as professoras de Língua Portuguesa e Matemática também foram expostos.

Discussão

No início da minha caminhada como coordenadora municipal da EJA, havia uma cultura de que ensinar na EJA era muito “bom”. Como à noite o tempo passa rápido e os alunos são adultos, era a modalidade ideal para os professores que já estavam cansados e esperando a aposentadoria. Estes trabalhavam com os conteúdos e situações didáticas que tinham utilizado na alfabetização de crianças. Ou seja, o ensino era infantilizado e descontextualizado, descartando o conhecimento que os sujeitos já possuíam. Por conta das turmas do Ensino Médio terem passado para a administração do Estado, a Secretaria de Educação localizou os professores que lecionavam naquela modalidade nas turmas da EJA - II Segmento. Os professores demonstraram uma grande resistência, ficando ainda presos a um discurso e a uma prática de professor do Ensino Médio. Naquela ocasião, ouvi coisas do tipo: “Não quero ensinar na EJA porque não sei trabalhar com 'esse projeto do governo'”

(referindo-se à modalidade de ensino)”. “Durante toda a minha vida profissional ensinei no Ensino Médio, tenho minha metodologia e não vou mudar.” (professor A). “Os alunos da EJA são fracos, não sabem de nada, tenho que baixar o nível das aulas para que eles acompanhem” (professor B). Enfim, os desencontros entre concepções, teoria e prática pareciam não ter fim. Essas e outras questões, que em mim geravam muito incômodo, passaram a ser tratados nos encontros de formação que aconteciam nas últimas sextas-feiras de cada mês. Aos poucos fui buscando soluções por meio de estudos e de propostas de atividades no site do MEC e em revistas destinadas à educação. Foi um começo na revisão de conceitos e de mudanças na prática.

Entretanto, foi a partir do meu ingresso neste curso que novos horizontes se abriram. Passei a me sentir mais segura nos encontros de formação com os professores, nas reflexões sobre o fazer docente, nas temáticas mais relevantes para a EJA, nas trocas de experiências, no planejamento e nas alternativas didáticas. Como resultado, estão aqui neste relato algumas das ações que foram vivenciadas durante este ano, destacando o I FESTEJA, que teve como principal objetivo a socialização dos talentos dos estudantes da EJA, mas foi muito além do que imaginava, visto ter sido um evento pioneiro, que alcançou uma grande visibilidade e elevou a autoestima não só dos estudantes como também dos professores e de todos os envolvidos no processo.

Conclusão

Escrever este relato foi algo encantador, mas, sobretudo, inovador uma vez que o objetivo foi destacar as muitas lições aprendidas durante o processo de trabalho como coordenadora municipal da EJA, e, muito especialmente, as experiências que puderam ser vivenciadas por toda a equipe dessa modalidade no Município da Vitória de Santo Antão.

Ao longo deste ano pude perceber uma mudança na prática de muitos professores, não só na dos que comigo fizeram o Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social, mas na dos demais, talvez porque se sentiram contagiados pelos comentários e relatos que são apresentados durante os encontros de formação no município, e pelas atitudes positivas que

acabam sendo contagiantes. Apesar de muitos colegas ainda se comportarem meramente como professores que dão aula, outros, porém, já se assumem como sujeitos reflexivos, como agentes de transformação no processo educativo. Assim, estou formando uma equipe que têm incessantemente trabalhado com empenho e amorosidade, com e para os educandos do nosso município. A EJA, que vagarosamente vinha dando alguns passos, começa a ter um rumo, uma direção, a quebrar paradigmas e a fazer história.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz et al. **Alfabetizar letrando, na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; STOLTZ, Tânia. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

PARTE IV
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOS
PROFESSORES

Capítulo 9 - Depoimentos das monitoras

Vivenciando e aprendendo através de uma experiência

Luana Soares da Silva¹⁵

Me chamo Luana Soares. Atualmente sou aluna do 5º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Faço parte do NUPEP, um grupo de pesquisas sobre EJA e educação popular. No início do ano de 2014 eu e minhas colegas de curso fomos convidadas a participar, como monitoras, do Curso de Aperfeiçoamento e Alfabetização em EJA e Inclusão Social, coordenado pela professora Zélia Granja Porto.

O curso é direcionado para professores atuantes em sala de aula de EJA, sendo dividido em módulos, iniciando com a concepção e a perspectiva do Letramento. Logo após foram ministrados os módulos de Arte e Língua Portuguesa e, em seguida, História e Matemática.

Desde o início de fevereiro trabalhamos todos os sábados, com exceção de feriados e outras eventualidades. A Professora Zélia Porto sempre nos acompanhava e dava as coordenadas de tudo o que seria feito durante a semana para que o curso ocorresse perfeitamente no sábado.

Através das experiências dos professores cursistas apresentadas em sala de aula, aprendemos bastante, pois são experiências e saberes que às vezes sentimos

falta no nosso curso de Pedagogia. São saberes diferentes, que fazem parte das vivências em sala de aula; são fatos que realmente acontecem no cotidiano e isso nos deu uma amostra do que iremos enfrentar quando estivermos à frente de uma sala de aula pois, como diz Larrosa (2002, p.21), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

Sentimos desde o início, que este curso iria contribuir significativamente para a nossa formação como professoras, e de fato, ele mudou totalmente a nossa rotina porque acontecia simultaneamente ao nosso curso de pedagogia, propiciando que tivéssemos assim oportunidade de fazer relações e recordar teóricos que havíamos visto nas nossas disciplinas, como Emília Ferrero, Gerard Vergnaud, entre outros.

No início do curso, os professores cursistas foram orientados a escrever um

15 - Aluna do Curso de Pedagogia da UFPE

Diário Etnográfico, no qual seriam registradas todas as experiências e as vivências da sala de aula e do curso de formação, ou seja, escreveríamos sobre coisas que estaríamos trazendo para o curso e sobre o que estaríamos levando para a sala de aula.

No decorrer do Curso de Alfabetização em EJA e Inclusão Social, tivemos várias reuniões que nos ajudavam a nortear as ações que iríamos realizar. Eram reuniões bastante produtivas, pois no final sempre encontrávamos o caminho que queríamos seguir e os objetivos a alcançar.

Foi em uma dessas reuniões que surgiu a ideia de realizar as tão bem sucedidas "Rodas de Diálogo". As rodas de diálogo funcionavam como um caminho para auxiliar os professores em formação a escreverem sobre suas experiências, suas vivências em sala de aula de EJA.

Os professores cursistas não estavam mobilizados a realizar este trabalho, pois até então aquilo não fazia sentido para eles. A partir do momento que se iniciaram as rodas, os diários começaram a ficar bem mais interessantes: os professores passaram a escrever bem mais além do que tinham visto no curso, as aulas ficaram bem mais dinâmicas, e os cursistas mais motivados a escrever sobre suas práticas, sobre o que trouxeram e o que estavam levando do curso para a sua prática.

As reuniões de sistematização foram decisivas para acertar todas as ideias que surgiam dentro do curso. Nossas reuniões eram animadas e decisivas, sempre chegávamos a uma conclusão adequada para o andamento do curso. Como graduandas do curso de Pedagogia, achávamos tudo maravilhoso, incrível, pois as professoras completavam a nossa bagagem, aprendíamos muito mais; questões abordadas no início do nosso curso de Pedagogia nós podíamos retomar e isso nos engrandecia e nos tornava cada vez mais conscientes de que estávamos ali não apenas com a função de ajudar, auxiliar no que fosse preciso, dar suporte. Era bem mais que isso, estávamos ali para aprender e presenciar vivências que iriam contribuir significativamente para nossa formação como profissionais da educação.

Era interessante ver a conversa das professoras doutoras durante as reuniões de sistematização quando chegavam ao assunto "diários etnográficos", pois era o problema principal e os professores cursistas estavam com muitas dificuldades na escrita do mesmo. E como atuava como monitora dentro da sala de aula, eu pude observar as mudanças que iam acontecendo após tudo o que elas pensavam para

que o diário etnográfico fosse produzido de acordo com as expectativas. E eu via isto a cada semana se refletir no trabalho das professoras cursistas em sala de aula; elas falavam mais sobre suas práticas, sobre suas vivências e experiências.

Desde o início do curso, as aulas foram bastante enriquecedoras. Eu, como monitora de sala, tinha a missão de acompanhar todas as aulas, auxiliando a professora que estava ministrando o curso e também os professores cursistas no que fosse necessário. Acompanhava as atividades e as dinâmicas em sala de aula, registrava tudo, através da escrita, de fotos, de vídeos ou de áudios para que ao final do curso, pudéssemos fazer uma análise desse material.

Uma das coisas que chamou bastante a minha atenção foi o uso da música em quase todos os módulos: quem não se recorda da "Construção" (de Chico Buarque), feita pela professora Eliza? Do "Rouxinol" (de Milton Nascimento), feita pela professora Almeri?... Como não refletir sobre "Eu caçador de mim" (de Milton Nascimento), com a professora Beatriz? E ouvir o "Bom Conselho" (de Chico Buarque), apresentado pela professora Kátia? Quem não se propôs a pensar sobre a solução do "Desafio" (de Jorge de Altinho), sugerido pela professora Liliane, e matutar junto com a professora Tereza Barros, em uma de suas rodas de diálogo, com a música "Ensaboa" (de Cartola)?

Referências

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.19, jan./fev./mar/abr. 2002.

Reflexões sobre o registro de professores em processo de formação

Adriana Lenira Fornari de Souza¹⁷

17 - Cursou o Mestrado em Educação na Universidade do Porto (Portugal) e na Universidade de Granada (Espanha). Especialista em Sistematização de Práticas Educativas, pelo Crefal (México). Tutora e membro da equipe de sistematização do Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social, coordenado pelo NUPEP/UFPE.

A proposta para a escrita deste texto é apresentar reflexões/recortes dos Diários Etnográficos das professoras e professores do curso de Atualização em Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social. O Diário Etnográfico foi selecionado como instrumento para o curso por tratar-se de uma ferramenta que possibilita um olhar sobre a própria prática, suas reações ao que escuta, estuda, discute, relaciona, emociona, sente e compreende acerca das transformações na sua atuação e pensamento a partir do que lhe é proposto no curso. Além de fornecer elementos para suas reflexões nas diversas áreas de conhecimento abordadas no curso.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos, são mais do que simplesmente palavras.
Jorge Larrosa Bondía

Essas palavras iniciais de Larrosa nos faz pensar na tamanha importância de um instrumento, como o que foi selecionado, para ajudar a refletir sobre nossa ação docente - o Diário Etnográfico. As palavras que selecionamos para organizar nosso pensamento e nossos sentimentos são carregadas de emoções e sentidos, os quais são sentidos com e refletidos com os sujeitos que experimentam essa prática e a partilham conosco. E mais uma vez nos referimos aqui a Larrosa, em relação à sua definição de experiência enquanto aquilo "que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". É disso que tratam os registros que nos foram sendo apresentados ao longo do Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social.

Escritos de professoras e professores que se dedicaram todos os sábados (com raras folgas) a experiência de estar/estudar/refletir/ser juntos, em busca de um trabalho mais coerente na Educação de Adultos. Reflexões que foram surgindo a partir de diálogos com os autores estudados, com os professores do curso, com os próprios colegas, seus diálogos internos e com seus familiares, que provavelmente reclamavam as suas ausências; e o diálogo com os sentires e fazeres do dia a dia. Registros e palavras que foram imbuindo o curso e os seus participantes de um sentimento de grandeza em relação às vivências e às palavras (ditas e escritas). No remoer do Ensaboar, de Cartola, entoadado nas nossas rodas de conversa, tão carregadas de experiências. Registros que foram tratando do matutar e maturar as

ideias e ações das práticas vivenciadas, pensadas e partilhadas. Como Josilda, quando nos diz que no Diário:

[...] pretendo registrar apenas os acontecimentos que eu considero mais relevantes, ou seja, mais significativos que irão acontecer no período em que eu estiver fazendo o curso. [...] esse curso está sendo de muita importância, pois estou na EJA há seis anos e até o momento ainda não tinha tido nenhuma formação a respeito da mesma (EJA).

E na de Eliêda:

[...] Deixo claro que minha inscrição foi por ter muita necessidade, pois a minha experiência e compreensão teórica dessa modalidade de ensino (EJA) era insuficiente. Estou trabalhando com esta modalidade há quatro anos, em uma coordenação, na nossa Regional que compreende 22 municípios do Agreste Meridional; estamos conseguindo chegar timidamente em 20 municípios, este atendimento se faz para jovens de 18 a 29 anos. Minha expectativa foi tremenda, necessitava de subsídios para melhor compreender e trabalhar com as adversidades que estava me deparando [...]. Buscamos nestas formações um sentido maior para nossa prática docente, e na prática no meu caso de gestão, nos acrescenta como pessoa, como profissionais e cidadãos.

Registros como o da coordenadora Ana Paula:

[...] senti que o que fazia ainda era pouco. Precisava fazer mais e disseminar aquela esperança que em mim havia reacendido e aquelas dúvidas que em mim foram suscitadas. [...] reconheci outra necessidade ainda mais urgente: **saber-fazer para transformar a realidade**, ou seja, utilizar os conhecimentos aqui adquiridos para mudar a minha postura frente às demandas dos sujeitos da minha comunidade. [...] Ao longo deste ano letivo, pude perceber uma mudança na prática de muitos professores, não só na minha e na dos que estão comigo fazendo este curso, mas dos demais [...]. Hoje, o professor da EJA em Vitória de Santo Antão não sente vergonha em dizer que ensina nesta modalidade, pelo contrário, muitos até se orgulham. Eles se dão conta de que o jovem, o adulto e o idoso que ali estão para iniciar ou retomar os estudos, apesar de julgarem-se culpados pelo fracasso na escola, trazem no seu matulão expectativas, conhecimentos, desejos e necessidades e que têm pressa em aprender [...].

Estes escritos foram se construindo na relação, no diálogo, pois também foram

vivenciados os primeiros escritos partilhados dos registros das aulas sem a corporeidade e a alma embevecida de sentimentos e de sentidos, os quais foram se construindo ao longo do curso. Os relatos deixaram de ser apenas relatos, o dizer do que se tinha estudado/trabalhado e passou a ser o que tinha sido refletido/vivido/sentido a partir do que foi partilhado. Como nos fala Alessandra:

[...] passei a refletir sobre o que significa ser professora de EJA? Nesta perspectiva, ser professora de EJA é cooperar com o processo de humanização dos educandos, é tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório é resgatar suas histórias e relatos de vida, é trabalhar através da cultura e sociedade na qual estão inseridos, é fazê-lo perceber-se importante, 'peça-chave' neste processo de ensino, que irá contribuir para que os mesmos possam exercer com dignidade sua cidadania [...].

A possibilidade de conhecer melhor os alunos, suas histórias de vida e de poder [...] “concluí que meus alunos têm sonhos possíveis e que como professora de EJA, preciso ser mediadora dos processos e experiências de ressocialização, reconhecimento e reinvenção na contribuição da transformação da 'realidade' social e pessoal dos alunos”, fez Alessandra concordar com Souza (2003, p. 13) quando ele se refere ao professor como aquele que observa, reflete criticamente e reorganiza suas ações e as ações dos seus estudantes:

[...] Nessa concepção me vejo como uma educadora comprometida em valorizar o meu aluno da EJA como ser pensante, crítico, capaz de criar e vencer a timidez. E com todo esse comprometimento, tenho obtido resultados, pois sei respeitar o tempo e a adversidade existente em minha turma.

Ou como nos fala Maria Selma:

[...] diante de tantas dificuldades, havia neles algo que eu achava fascinante: seu conhecimento de mundo. Não sabiam ler e nem escrever, nem tampouco interpretar a escrita, mas sabiam coisas que nem todos 'doutores' formados conseguem interpretar. [...] eu, particularmente, senti uma grande necessidade de mudar a minha metodologia de ensino. Dar mais ênfase ao conhecimento de mundo que cada aluno traz consigo. Porém, paralelamente a essa necessidade, está a dificuldade nas formações de professores, dificilmente ou quase nunca aparecem formadores que atendam a essa modalidade de ensino. [...] compreendi que o letramento é algo

fundamental para que uma pessoa, na condição de aprendiz ou não, possa desempenhar melhor suas atividades mediante as necessidades do cotidiano. E, pensando na possibilidade de melhorias, percebi o quanto é necessário mudar minhas práticas pedagógicas [...].

Essas reflexões de Selma dialogam com FREIRE (1997, p. 89-90) quando diz:

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com 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 a 'leitura da palavra'. [...] Se, de um lado, não posso me adaptar ou me converter ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que desnudados vão mostrando sua 'incompetência' para explicar os fatos.

Nesse diálogo, podemos reafirmar a importância de respondermos a pergunta de Dosa: professor, quem são seus alunos? Conhecermos suas histórias de vida e do trabalho do professor em preparar-se para desenvolver sua ação docente, a fim de poder proporcionar uma ampliação no diálogo do sujeito com o mundo no qual está inserido (na realidade), não se cristalizando apenas no saber do educando.

Em nosso diálogo com professoras e professores participantes do Curso, através dos diários, intencionamos que o refletir sobre a prática também os aproxime mais de seus alunos à medida que essa aproximação possa favorecer uma compreensão da diversidade do trabalho em EJA, como nos apresenta Janaína Cabral:

[...] esse ano a turma consta de 19 alunos numa faixa etária que vai dos 15 aos 67 anos; quatro deles adolescentes e quinze adultos; oito homens e onze mulheres; cinco estudantes apresentam laudo de deficiência intelectual e baixa visão variando de moderada a severa; dois estudantes são ex-presidiários e ex-usuários de drogas. [...] numa análise pedagógica temos três estudantes que escrevem pré-silabicamente; cinco são alfabéticos não ortográficos e fazem leitura vacilante; um lê textos escritos com fluência e escreve com qualidade ortográfica satisfatória. Os muitos níveis da

turma exige um trabalho diversificado: atividades no livro didático, onde cada um está numa página diferente. Para os que não escrevem redijo as produções textuais feitas oralmente. Há dias de temas e atividades iguais pra todos, objetivando interação, pesquisa e desafio, o que muda é a perspectiva avaliativa específica para cada nível [...].

As leituras dos diários, em sua maioria, nos falam da preocupação do professor com sua formação para o trabalho com a EJA, afastando-os do discurso comum de que não se precisa de qualificação para atender a essa modalidade, que tudo a ser lhes oferecido deve ser superficial, como se tudo lhes faltasse e só lhes pudesse ser oferecido o mínimo. Provavelmente este discurso encontra suporte na quantidade reduzida de formações disponibilizadas aos professores e coordenadores dessa modalidade. Quando elas existem, são abraçadas e investidas de um desejo de fazer diferente. Mas, percebemos nos relatos, o sentimento de possibilidades de mudança nas vidas dos seus alunos e em objetivos para o seu fazer pedagógico junto aos mesmos, como nos apresenta Viviane, através de seus escritos de uma experiência em sala de aula de uma unidade prisional em Vitória:

[...] Tenho como objetivo promover ao educando ferramentas necessárias a construção educacional de um cidadão com potencialidades abrangentes e específicas que facilitem seu ingresso no mundo do trabalho e da sociedade. [...] Estamos cientes das dificuldades de trabalhar no sistema prisional, pelas limitações existentes... Entretanto, trabalhar o educando (recluso) em sua essência não apresenta grandes diferenças visto que todos são pessoas, com capacidades e habilidades para desenvolver tarefas determinadas, eles perderam sua liberdade e ainda preservam em si próprio a dignidade da pessoa humana. [...] Acreditamos que o conhecimento que temos sempre pode ser aprimorado. E o saber é algo muito desejado quando não temos todas as respostas para todas as perguntas que surgem na mente de nossos alunos. [...] Minha classe é especial não só porque se encontra dentro de uma unidade prisional, mas porque sempre aprendo com as experiências de cada um deles [...].

Compreender que a construção do conhecimento é um processo coletivo, que se dá na interação e com implicação de quem se propõe a aprender/ensinar, possibilita ao professor perceber que aquela pessoa que está diante dele possui um conhecimento de mundo vivido e deseja construir/estruturar e estabelecer

correlações com o dito conhecimento escolar como possibilidade de mudança de posição, como o ato de escrever, que requer um rigor e um trabalho de fazer e refazer como nos descreve Graciliano Ramos:

[...] Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida ou mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar [...]. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; **a palavra foi feita para dizer** [...].

E foi isso o que disseram e fizeram com tanta experiência e sentimento as/os integrantes do Curso. Muitos diários/ escritos ainda se farão a partir da tessitura das experiências com as palavras, como expõe Mauricéia:

[...]. Os jovens e adultos leem as obras perseguidas pela sua singularidade. Por isso, eles fazem um recorte de sua realidade através do seu modo de ver o mundo, do seu jeito de viver a vida e de emocionar-se diante a uma produção artística de pensar sobre eles, de chorar; rir; amar em fim até de sofrer. Estes aspectos nos mostram a importância do nosso trabalho como educadores, capazes de fazer nossos alunos olharem a sua própria produção com um olhar crítico e também provocar o encorajamento para focalizar a própria ação e, aberto a socialização de seus trabalhos, e também, suas experiências e compreensão de mundo através das artes visuais [...].

Nas construções de Nadja Silva:

[...] O meu processo de formação ocorreu com a vida e não está relacionado apenas à formação acadêmica tão desejada. A educação oferecida pela família desde a mais tenra idade foi um espaço-tempo de formação para ser educadora. A convivência em espaços religiosos, grupos de jovens, congressos, fóruns de discussão, conferências fazem parte do meu processo relacional de formação. Compartilho da opinião de Freire (1996, p. 77): '[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente' [...].

As reflexões proporcionadas a partir das áreas de conhecimento, e a compreensão da inter-relação destas nos processos de aprendizagem, aparecem nos escritos/recortes como os de Josilda Mendes:

[...] Antes do curso, via a arte na EJA apenas como complemento de carga horária. Mas desde que este módulo com aulas de arte foi iniciado, percebo a cada dia a importância da mesma para o cotidiano dos alunos da EJA. Pois, através das atividades propostas em sala de aula, os alunos mostram cada vez mais o seu potencial criativo, onde revelam um acervo extraordinário de saberes. Nota-se que a arte, assim como a vida, está presente em todos nós. Cabe-nos desenvolvê-la. Percebe-se então que o ensino da arte é fundamental para a formação do indivíduo sensível à multiplicidade cultural presente nos diversos espaços sociais. E é através da Arte que o ser humano expressa seu mundo interior de sentimentos. Ou seja, ele demonstra seu lado não apenas criativo, mas também o seu lado crítico. [...] Este curso me fez perceber que o importante é ter a segurança de que o que você está fazendo é o melhor para o outro. Percebi também a importância da linguagem visual para as pessoas analfabetas, pois se colocarem apenas a escrita, elas teriam mais dificuldade em entendê-la [...].

Mauricéia também relatou suas impressões e sentimentos:

[...] A linguagem teatral me possibilitou o transitar entre o cognitivo e o afetivo, o consciente e o inconsciente. Para mim, ficou muito claro que uma linguagem é também uma maneira de representar o mundo além de ser expressão, e me materializei no mundo da dramatização, ou seja, do teatro e que pode e deve ser apreciada, lida e valorizada. Porém, ao apreciar arte eu também me expressei através dela, nós modifica também [...].

Estar preocupada/o com o que será apresentado/trabalhado/discutido, com o que foi planejado e preparado para a sala de aula é um dos cuidados de Macilene:

[...] E devo concordar que um bom motivo para a continuidade nos estudos dos nossos educandos é que o educador use um material aberto para reflexão, e não se deixe cair no desinteresse. Pesquisar novas práticas pedagógicas não infantilizando suas atividades, mas sei que essa categoria (EJA) também necessita dos olhares começando dos governantes, da Secretaria de Educação, da escola, que precisa estar

preparada (que inclui o prédio e os funcionários) [...]. Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural, não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social e cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma do pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada.

“Entre tantas formas de encarar e transformar o mundo, pessoas que o fazem, destaca-se aí, nós professores, alguém que por vida e missão e preciosa prática pedagógica favorece oportunidades para os que querem mudar intrinsecamente no mundo do letramento” [...]. Mauricéia.

A partir dos depoimentos registrados nos diários etnográficos presentes nos recortes acima, pudemos reafirmar a relevância de um processo de reflexão e escrita sobre a própria prática, na perspectiva de mudança do fazer docente enquanto ensinantes e aprendentes em educação, e mais especificamente, na EJA. Toda relação educativa e em especial a EJA, deveria estar imbuída de significado, de corporeidade, da vivência pessoal e social do sujeito diante de sua complexidade.

Acredito no Diário Etnográfico como um instrumento que pode contribuir com o processo de mudança nas ações e relações dos professores cursistas que vivenciaram e se permitiram refletir sobre suas angústias, alegrias, fracassos, esperanças no seu fazer docente. Durante as partilhas das leituras em sala, dos textos/reflexões produzidos nos Diários, era possível para estes professores identificarem-se com a experiência vivenciada pelo outro e fortalecerem-se na possibilidade de seguir adiante, de enfrentar as dificuldades com o objetivo de estar próximos ao seu aluno e fazer a diferença para este e para a sua comunidade.

O instrumento do Diário permitiu, para muitos, uma primeira experiência de refletir e escrever acerca de sua própria prática, de poder revisita-la e iniciar um processo de transformação da sua ação enquanto docentes da EJA.

Reflexões & costuras sobre nosso fazer maior

Karla Tereza Amélia Fornari de Souza¹⁸

"Quantos lugares entra o sol com seu brilho?"

Primeiro lugar o da alegria, o do encontro! Do seguir a marcha, caminhantes, aprendendo... Aprendendo-nos seres humanos, plenos de possibilidades, em comunhão com outros seres humanos, outros saberes, fazeres, sentires. O encontro entre educadores e educadoras que desafiando o exercício permanente de sua reflexão ação, alimentam o desejo de torná-las práxis emancipadoras. E durante este caminhar poder ir registrando, os passos, os laços, seus mundos, suas perguntas, suas aprendizagens, conflitos e superações...

Durante os encontros do curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social, interações e reflexões foram recorrentes, em diferentes níveis e de diversas maneiras. Sistematizar estas experiências, refletir sobre os diversos processos e seus diferentes resultados, coloca-nos mais uma vez, e permanentemente, a questionar sobre os desafios da Educação Popular no contexto atual e reafirmar nosso vínculo de pertencimento a ela, enquanto opção e propósito. Atualizando nosso compromisso a cada passo que damos (como diria o poeta popular, "a cada passo que eu dou o mundo sai do lugar") e, ao tempo em que nos desafia, afia diante de nossas limitações, nos emociona e nos permite confirmar nosso desejo e luta por um mundo mais humanizado, onde a educação seja valorizada por valorizar seus sujeitos e suas realidades. Com os olhos bem abertos aos limites, mas, sobretudo, encantados pela beleza das multi/diversipossibilidades da Humanização. Como afirma a professora Joelma Moraes em seu Diário Etnográfico:

A humanidade do ser humano, como nos apresentam Paulo Freire e João Francisco, é uma tarefa de cada um de nós, individualmente, e da humanidade no seu conjunto, que vão sendo formados através dos tempos e dos espaços culturais, portanto, é uma construção dos próprios seres humanos, como parte do processo de interação social,

18 - Mestre em Educação pela UFPB. Tutora e membro da Equipe de Sistematização do Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social, coordenado pelo NUPEP.

com os conhecimentos produzidos pela sociedade.

Um dos nossos horizontes é o fortalecimento da prática docente que considera sua realidade como ponto de partida e de chegada da ação educativa, a qual poderá contribuir com uma visão mais crítica da realidade (local e global) e ser estimuladora de transformações pessoais e coletivas. Temos defendido que a negociação das intencionalidades e dos objetivos entre educadores e educandos poderá configurar uma práxis pedagógica estimuladora de práxis emancipadoras, que nos permitam compreender que é o estar em movimento, com o olhar e o agir críticos e sensíveis de maneira questionadora, investigadora, criadora, propositiva, que poderemos gestar e promover transformações humanizadoras em nós e nos nossos coletivos. Assim consideramos e reafirmamos a perspectiva de práxis pedagógica elaborada por Souza (2006) quando afirma que

Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva de formação humana argumentada. É uma práxis. Uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo, que é a educação, pois é uma ação organizada com finalidade e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto. É a ação coletiva de formação humana que busca garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos e todas [...]. Ela se conforma pela prática, docente, discente, gestora e epistemológica permeada por intencionalidades e por afetos. (SOUZA, 2006, p.28).

Essa concepção de práxis pedagógica é fundamentada e dá corpo à perspectiva de Educação Popular. Compreender estas diferentes dimensões, suas características e relações dá-nos mais clareza sobre a complexidade dos processos educativos, como reflete a educadora Janaína Cabral:

Faz-me pensar quão amplas são as discussões em educação. Acho muito importante frisar que as análises em educação nunca são simples, nada é estático. Tudo é multiangular e repleto de variações. Nesse entendimento temos o ângulo dos dispositivos/poder vigente; o da escola; o do educador e o do estudante (Janaína Cabral, Diário Etnográfico).

Nos trabalhos desenvolvidos junto ao NUPEP buscamos ser coerentes com a perspectiva e os fundamentos da Educação Popular enquanto opção político-

ideológica e pedagógica. Neste sentido, recorreremos novamente a Souza (2007) que nos apresenta uma concepção de educação popular vinculada à Cultura, na perspectiva da humanização e tratando-a enquanto Pedagogia, processo e resultado da análise dos problemas locais, na expectativa de superação dos mesmos. Assim, temos

[...] a Educação Popular como uma pedagogia que entende a educação como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, contribuindo para a superação das negatividades de todas e quaisquer culturas e para a afirmação e o impulso de suas positivities. A pedagogia é aqui compreendida como resultado de uma reflexão diagnóstica, judicativa, teleológica e rigorosa sobre os problemas socioeducacionais de uma determinada sociedade na perspectiva dos interesses de grupos culturais contendores ou em diálogo. Trata-se, portanto, de uma teoria da educação, de uma proposta pedagógica, de uma condução da pesquisa e de uma compreensão da práxis pedagógica. É, enfim, uma teoria do conflitivo da ação educativa. (SOUZA, 2007, p. 53).

Partindo deste entendimento sobre Educação Popular vamos costurando nossas reflexões e nossas perguntas que mobilizam ações diversas a fim de construir respostas e orientar nosso caminhar. Destacando o desejo e a possibilidade de nos tornar mais humanos, mais conscientes, críticos e criativos. Pensando e intervindo na formação de professores da Educação de Jovens e Adultos e juntos, compondo-nos sujeitos da Educação Popular. Neste sentido, Melo Neto (2008) nos apresenta outra concepção de Educação Popular, considerando a especificidade humana deste fenômeno, como se constitui, se apresenta e a que será que se destina. Segundo o autor

A Educação Popular manifesta-se como um fenômeno humano de apropriação e de produção de bens culturais por meio do trabalho que expressa um sistema aberto de ensino e de aprendizagem com teorias intercomunicantes. Este fenômeno comporta uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, tendo o mundo concreto como anterioridade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas. Passa a exigir conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais. Fenômeno humano que se orienta por anseios de liberdade, justiça, igualdade e, sobretudo, felicidade. (MELO NETO, 2008, prefácio).

Consideramos estas questões como fundamentais para a ação educativa em todos os seus diversos níveis e modalidades, e, também, neste caso específico na formação/qualificação de professores voltada para a educação de jovens e adultos, o que têm desafiado em seus sujeitos educativos exercícios permanentes de estímulo à curiosidade epistemológica defendida por Freire (2004, p. 31), quando vai “criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível”. O que se quer conhecer mais e melhor, por onde direcionar o olhar, o caminhar, o calcular, o construir? A vigência destas perguntas se dá por entendermos, assim como Charlot (2006, p. 15), que a “educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação”. Mobilizada por esta afirmação, estabelecemos um diálogo com outros modos de dizer de Souza e de Freire... Articulado estes diferentes pensadores e suas afirmações encharcados de nossas práxis docentes e de gente... Matutar inicialmente sobre humanização; humanização enquanto processo cultural, intencional - diferenciado da hominização enquanto processo natural – de nos tornar mais humanos ao nos ir questionando e reinventando neste processo de humanização. Socialização, no sentido de observar como cada qual vai se tornando um ser social, construindo suas sabedorias e suas práticas em seu encontro com outros seres sociais (e seus diferentes saberes) mediados pela dialogicidade e os conflitos na sociedade em que se vive, o que a caracteriza, seus tempos e espaços, valores e habitus. Finalmente, entrando numa cultura (com seus respectivos processos identitários), e fazendo parte dela, reproduzindo-a ou reinventando-a nas diferentes dimensões mais amplas ou específicas, aonde vão se construindo suas representações, materiais e simbólicas e se corporificando em práticas que refletem projetos de vida individuais e coletivos, de sociedade e de desenvolvimento, sonhos, utopias. E a escola enquanto espaço promotor de educação

[...] precisa valorizar a cultura, as opiniões e os conhecimentos desses alunos, promovendo diálogo entre os saberes da vida cotidiana e os conhecimentos que serão construídos no processo educativo, possibilitando que o jovem e o adulto percebam a importância deles para o desenvolvimento da sua autonomia e de sua participação na sociedade (Maria do Carmo Amaral da Silva, Diário Etnográfico).

MAS... QUAL O SENTIDO DA SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA?

Uma problematização recorrente durante este caminhar...

Os seres humanos, enquanto inconclusos, são animais que, criando e transformando culturas, tentam apropriar-se dessas experiências, produzindo explicações, interpretações e compreensões, atribuindo-lhes significados e sentidos, projetando-as e reorientando-as para afirmar sua dignidade, seu valor, seu poder e sua comunidade. (SOUZA, 1997, p. 34).

Mais uma vez nos reencontramos com Souza que nos instiga a rever o sentido e a materialidade de nossas práxis e nos orienta a

[...] retomar aprofundando [...] o caráter emancipador da Práxis Pedagógica, inspirada na Educação Popular, por meio da qual acontece a educação ou os processos educativos, inclusive os escolares, como contributo à construção do direito à equidade na diversidade, o direito do respeito à diferença que define identidades, modos de expressão e realização pessoal e coletiva, inclusive, a partir do tema da vida cotidiana no cenário da luta política que obriga a todos revisarem radicalmente as formas de construção dos papéis sociais que se assumem e das relações sociais que se mantêm ou que se deve lutar para transformá-las. (SOUZA, 2007, contra capa).

Por defendermos essa perspectiva e a encarmos como fundamentalmente necessária, temos clareza, ao mesmo tempo, de estarmos num momento de homogeneização dos processos escolares voltados para atender às necessidades do mercado, meticulosamente determinados por uma mercadológica perversa, em detrimento da valorização da formação humana no sentido de sua/nossa humanização. E os desafios foram estimulando as reflexões e transformações como anuncia Adeilda Paula da Silva em seu Diário Etnográfico:

[...] tínhamos a tarefa de analisar o depoimento e as atividades desenvolvidas por uma professora numa turma de alfabetização de jovens e adultos, analisamos e a professora foi construindo conosco e ampliando nossos conhecimentos [...] encantava a maneira que a professora instigava e nos levava a pensar e repensar nossa prática muitas vezes distante da teoria do que se propõe a ação inclusiva, pois não podemos esquecer o nosso papel político pedagógico e as exigências desses processos.

Os registros também nos levam a rever nossas trajetórias individuais e coletivas e se apresentam como “um meio para explorar e (ajudar a) entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” como afirma Creswell (2010, p. 26). Para exemplo, Janaína Cabral contextualiza e denuncia o processo de construção das representações dos povos explorados e oprimidos:

Esta perversidade estrategicamente maquinada e calculada vem de longe. Longe mesmo. Desde que o primeiro humano teve a infeliz e soturna ideia de subjugar outro. Trazendo uma análise mais próxima, temos os dominadores portugueses que se proclamavam civilizados, salvos e cultos, a declarar que tudo que eles tinham, diziam ou representavam era certo e bom. Assim todos os demais eram sujos, perdidos, selvagens, ignorantes, errados e ruins (criação do paradigma BOM/RUIM ainda vigente: cabelo bom/cabelo ruim; religião do bem/religião do mal). Sobrou pros índios e negros. Eles tiveram suas sociedades corrompidas e esmigalhadas num desvario político (e econômico) extremamente brutal e desumano, mas que persiste mascaradamente até hoje. Acontece que, a política de total dominação pressupõe a total subjugação, foi então que torturas aconteceram não só no corpo, mas nos costumes, no pensar. Para ter o poder pleno era preciso que todos pensassem conforme o dominador.

Ter a clareza dos processos - de exploração, negação ou violação - que nos foram impostos, suas causas e consequências, nos permite compreender, estabelecer relações e buscar a superação dos problemas sociais, políticos, econômicos em uma palavra: culturais. E diante disso, assumirmo-nos sujeitos de transformação. Pois acreditamos que em movimento é que as transformações se tornam possíveis. Partimos do pressuposto de que a participação, indício e condição de estar em movimento, refletir e agir sobre nossas identidades, realidades, projetos presentes e futuros, poderá ser eixo articulador de mudanças na vida de todos os sujeitos partícipes, os sujeitos educativos, num processo de autoeducação, educando-nos no mundo, com outros seres. Retroalimentando

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente

impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2004, p. 32).

Em diálogo com as 'urgências' do contexto atual, a vida, o trabalho, as instituições, os processos de escolarização... No sentido de tornar este diálogo frutífero elegemos elementos que nortearam essa construção, inicialmente as "regras do jogo": a participação, os registros - através da escrita - de suas práticas, suas aprendizagens, perguntas e reflexões. As próprias histórias de vida dos sujeitos educativos. O que nos traz pra roda, o que nos mantém na roda, como alteramos o fluxo e o ritmo do giro, na roda... Para nós o desafio de se construir um currículo integrado à vida, à cultura, aos desejos, ao sentido que cada um atribui aos processos de escolarização em que se envolvem. O que nos desperta e o que fazemos despertar em nós, nos outros, na vida!

E havia outras intenções além de despertar. A canção serviu de estímulo para o início das discussões, pois a letra nos faz lembrar as muitas nuances do ser humano e em como essas variações do nosso comportamento influenciam nosso dia-a-dia. A música foi posta à reflexão e a turma expressou opiniões, exemplos e visões acerca da subjetividade humana (Janaína Cabral, Diário Etnográfico).

A principal estratégia/ferramenta do curso foi a escrita. Desafiando-a, exercitando-a, saboreando-a, socializando-a, utilizando-a como instrumento de anúncio, de denúncia, de apropriação, de empoderamento para a transformação. Para estimular a dinâmica da escrita e garantir o registro das diferentes etapas vivenciadas e da própria evolução da nossa escrita adotamos o Diário Etnográfico, um espaço para refletir, planejar as ações e estratégias, avaliar processos e resultados, elaborar questionamentos, aventurar-se na busca das suas respostas. Apesar de muitas resistências com a escrita... Percebemos que professores/cursistas foram se empoderando à medida que reconheciam suas realidades, suas identidades como principal aspecto do registro (o tal "objeto cognoscível" é na verdade o SER cognoscível), refletiram sobre seus problemas e buscaram formas de enfrentá-los. Passaram então a valorizar suas identidades, seus modos de ver, de dizer, de viver, em uma palavra de SER! Como relatou a professora Janaína Cabral:

[...] orientaram para que esta escrita flua sem a preocupação de sermos avaliados; que é preciso escrever saboreando a posição de sujeito, de autor e protagonista; da importância de exercitar este fazer; que impressões e emoções vividas devem estar presentes nesta construção; que não devemos adotar modelos, nem tomarmos autores como verdade absoluta, por ser este um espaço para questionar e duvidar; e que não devemos ter medo nem subserviência ao nos mostrarmos, pois o diário é uma estratégia de trabalho que valoriza a autoria (Diário Etnográfico).

Processos estes que foram gerando transformações muito significativas em suas formas de compreender a realidade, sua atuação como professoras na alfabetização de jovens e adultos, suas turmas e, sobretudo a valorização de suas experiências.

A cada momento sentia necessidade de ampliar os meus conhecimentos e percebia que cada atividade era enriquecedora e poderia levar essa experiência para a sala de aula, podendo alfabetizar de forma dinâmica, onde podemos estabelecer uma relação entre professor e aluno. Após a explicação percebo a necessidade de criar estratégias para que os alunos sintam-se importantes na sala de aula, e nós educadores não temos a curiosidade de conhecer no primeiro dia de aula o nome dos nossos alunos. Em relação à dinâmica, que passei a atuar com os meus alunos, está sendo uma estratégia muito enriquecedora onde eles possam usar sua criatividade seja ela através da escrita ou desenhos (Maria do Carmo Amaral, Diário Etnográfico).

Vimos e sentimos a surpresa dos sujeitos “diante do prazer no exercício etnográfico” (Janaína Cabral). Os quais foram alterando suas reações diante dos desafios existentes, alimentando o desejo e a possibilidade de poder transformar a realidade e projetar o futuro, fortalecendo o saber-fazer, elemento chave nas aprendizagens especificamente para Educação Popular, algo que deve ser valorizado e enriquecido, material e simbolicamente:

Considero que ao fazer o estudante refletir sobre o que sabe, e não apenas apresentar conteúdos que precisam ser ensinados, estamos formando cidadãos para a construção de humanidade do ser humano que pensa, reflete e repensa o seu agir e seu fazer como trabalhador estudante (Joelma Moraes, Diário Etnográfico).

Articulando a reflexão sobre o 'fazer maior' da ação educativa com o processo

de produção de conhecimentos que estimulem transformações. Sobre isso concordamos com Bautier e Rochex:

A atividade intelectual requer uma apropriação e um uso pessoais de saberes heterogêneos em uma atividade que é simultânea e indissociavelmente atividade cognitiva e linguística e trabalho de subjetivação, de implicação de si e de elaboração de um ponto de vista, de uma postura, a partir dos quais possam organizar-se o confronto e o estabelecimento de uma relação entre saberes. (BAUTIER; ROCHEX, 2001, p.128).

Saberes estes convocados permanentemente para um movimento de reinvenção, de revisão de seu estar sendo no mundo, buscando coerência entre suas práticas e as ideias defendidas. Consideramos ainda que essas experiências estão impregnadas de nossas visões de mundo, de nossas intencionalidades, nossos conflitos, valores e representações, expressos nos diferentes modos de dizer e de fazer, enfim, nosso estar sendo no mundo, como escreveu Joelma Moraes:

Percebendo que a turma tinha saber e experiência com remédios caseiros. Conhecimentos ou saberes, que segundo João Francisco, pode ser chamado de diálogo intercultural. [...] "Isso porque se estabelece uma negociação entre os saberes que as pessoas já possuem e as informações que recebem". Assim também registrei no quadro o tema CHÁS QUE CURAM. Os alunos desenharam e escreveram o nome das plantas. E, como mediadora da atividade, fui auxiliando na construção da escrita de algumas palavras e sendo escriba para outro grupo que não se encontra na fase alfabética. Ainda em outro momento, aconteceu o debate acerca das plantas medicinais, do seu poder em aliviar problemas de dores, febre, anemias e calmantes para os nervos, entre outras doenças. Como também da medicina não aceitar o uso desses remédios por motivo de prejudicar a indústria de medicamentos. [...] Saber claramente construído anteriormente pela experiência de vida. E a compreensão do objeto conhecido vai se estabelecendo, ocorrendo um processo de aprendizagem significativa e com sentido para a vida (Joelma Moraes, Diário Etnográfico).

Por isso também a valorização do que nos salta aos olhos, nossas reflexões, questões pessoais e coletivas, desafios, planejamentos, aprendizagens, estas recobertas por uma ética e uma estética pessoais. Entendemos que estimular a valorização, a paixão pela escrita junto aos professores poderá reverberar nos seus

educandos, que em processo de letramento, poderão apropriar-se dessa ferramenta de luta e se dizer ao mundo!

Assim nos alertam Bautier e Rochex (2001), sobre a escrita:

[...] atenção aos momentos e aos movimentos de escrita que são ocasiões pensadas ou não por aquele que escreve, de explorar possibilidades de naturezas diversas: possibilidades linguísticas quando o aluno pode ser levado pelas palavras e pelos enunciados que utiliza e que produz, por caminhos imprevistos e inesperados, que ele pode relegar ao impensado [...], ou do qual ele pode apropriar-se para trabalhar; possibilidade do pensamento quando o aluno apreende a limitação da escrita e do sujeito, de textos ou documentos propostos à sua reflexão para explorar e interrogar sua experiência do mundo e da vida, ou para fazer trabalhar os saberes e as referências disciplinares mais do que apenas restituí-los ou citá-los; possibilidades subjetivas na medida em que as possibilidades oferecidas para o trabalho do pensamento e da linguagem constituam para os alunos uma solicitação aceita ou não por eles, de realizar um trabalho de negociação entre diferentes registros de enunciação e entre diferentes posturas do sujeito que se manifestam, particularmente entre o sujeito da escrita e do trabalho da teoria e o da experiência e dos processos que sustentam a apreensão e a interpretação primeiras. (BAUTIER; ROCHEX, 2001, p. 132).

Outro aspecto importante foi perceber, a partir das conversas, das trocas de ideias no grupo, das leituras dos registros, os conceitos, os sentimentos, as atitudes, as crenças, os diferentes modos de dizer de suas experiências (GATTI, 2005, p. 9), questões fundamentais para o desenvolvimento do curso, para a práxis docente e para a vida. Foi emocionante observar como todos os participantes e cada um ao seu modo se entregaram, se mostraram, disseram de si e de sua experiência através da escrita. E muitas vezes o dizer tem cores, traz memórias, tem...

Cheiros, expressões do corpo, sons, melodia... Linguagens. Tudo que comunica é linguagem. Língua é mais que código. Ler é compreender a linguagem utilizada. Almeri nos disse isso por meio da linguagem do abraço, nos disse com perfumes e melodias. Fez um belo texto que consegui ler. Ela distribuiu alguns abraços. Nos abraçamos e eu (mesmo sendo algumas vezes tímida e desconfiada) a abracei de todo coração. Abracei porque consegui ler seu texto; porque sabia que estava sendo lida; por afinidade; admiração; por sentir seu carinho. As outras colegas também se deixaram ler: aquela que hesitou abraçar disse de medos, retrancas, desconfianças, ou simplesmente não sabia. Outra que abraçou e não quis soltá-la, estava dizendo que

queria tê-la e retê-la. Reter a sabedoria, o carinho, reter por não querer deixar ir. Foram textos simultâneos. Houve construções espontâneas com intenções e sentidos. Ampliar a compreensão de língua, linguagem e leitura faz com que pense nos níveis da minha turma de EJA com menos angústia. Eles não são alfabetizados, ainda não sabem os códigos da língua oficial, mas constroem textos e fazem leituras. No Projeto de Intervenção Pedagógica meu desafio será provar isso a eles. Quero que percebam o quanto sabem! (Janaína Cabral, Diário Etnográfico).

Especialmente quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos, entendemos que fortalecer os processos de alfabetização de jovens e adultos poderá representar o arranque da escolarização, como etapa inicial, que poderá trazer estímulo, dar força e estimular a perseverança para a continuidade da caminhada na aventura do conhecimento e da garantia ao direito subjetivo da Educação via a escolarização.

Quem compreende a complexidade da EJA [...] sabe que não é bem assim. É fato, as barreiras que estes jovens e adultos têm de ultrapassar são enormes, porque estão lá erguidas há muito tempo, desde uma infância sentindo e ouvindo que não sabe de nada, que se é incapaz, faz com que em pouco tempo se acredite nisso. Nas turmas da escola [...] onde leciono, presencio diariamente ao longo dos anos os efeitos devastadores destas barreiras impostas por uma sociedade perversa, que produz autoestimas esfaceladas e que demandam muito tempo para nós educadores tentarmos extingui-las ou, ao menos, minimizar seus efeitos [...]. E mesmo assim é um percurso cheio de avanços e retrocessos (Janaína Cabral, Diário Etnográfico).

Educadores assumindo os sujeitos da EJA como sujeitos de lutas e de resistência, que, garantindo alguns direitos, são também sujeitos de transformação. Conhecê-los para ter condições de contribuir com a construção de suas demandas

Os nossos alunos em grande maioria são moradores da zona urbana com minoria da zona rural, entre 15 a 68 anos. Grande parte desses alunos trabalha na agricultura, ou são empregadas domésticas. Os que frequentaram alguma vez a escola o fizeram por períodos breves, a maioria com um desejo de conseguir um emprego melhor ou para o desenvolvimento pessoal, foram motivos alegados para procurar um curso de alfabetização (Maria do Carmo Amaral, Diário Etnográfico).

Para tanto, destacamos ainda a importância de buscar saber quais os motivos

que os trazem para escola e assim irmos negociando as aprendizagens que serão construídas. Joelma Moraes e tantos outros professores registraram este processo:

[...] identificamos as motivações que levam os estudantes da EJA a voltarem para escola, que é a perspectiva de realizar a vontade/desejo de dominar a habilidade da leitura e escrita. Recuperar o direito negado e perdido a ele, e assim, crescer como pessoa e com indivíduo letrado e alfabetizado, inserido numa sociedade mais humanizada.

Buscando valorizar os conhecimentos que eles e elas já trazem de suas trajetórias de vida, de luta, de trabalho e de sonhos... Valorizando simultaneamente a identidade dos educandos e suas buscas e a importância e desafios de ser educador. Vejamos o que nos diz Maria do Carmo Amaral:

O educador exerce um papel fundamental no aprendizado destes alunos. É fundamental o incentivo por parte dos professores para que estes alunos sintam-se acolhidos nesta nova relação com a aprendizagem escolar em um trabalho de resgate de sua autoestima e que o faça acreditar em sua capacidade de aprendizado. Paulo Freire diz que ensinar exige alegria e esperança. A esperança de que o professor e aluno juntos possam aprender e ensinar, inquietarmos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos nossa alegria. Sou apaixonada pela EJA e fico preocupada, pois na formação de professores dificilmente se tem formadores para esta modalidade, o que existe é troca de conhecimento entre ambos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, uma construção feita progressivamente pela troca de conhecimentos com os educandos a partir da realidade escolar e local, sentia a necessidade de ampliar e implementar o meu saber pedagógico (Maria do Carmo Amaral, Diário Etnográfico).

E essa alegria se materializa em movimentos de importantes aprendizagens e a felicidade expressa na reflexão destes processos...

No mais fica a felicidade de aprender. Ouvir a fala de colegas é ótimo, porque nos aproxima; porque nos identificamos umas com as outras em angústias, dúvidas, frustrações, e no sabor do sucesso. Todas gostam de falar dos sucessos na mesma proporção que precisamos desabafar angústias. Este espaço é fundamental, pois só assim conseguimos dar vida aos estudos teóricos. Ao estudarmos temos o prazer de ver que isso ou aquilo que já fazíamos em sala é respaldado pelo autor tal. Ou que

aquela dúvida ou dificuldade está bem esclarecida nas explicações deste ou daquele autor (Janaína Cabral, Diário Etnográfico).

Este texto não tem fim, ele traz reflexões, emoções, memórias esperando contribuir com reflexões a respeito da Humanização dos processos de formação e da vida. Antes do 'fim', nos arriscamos a questionar os professores:

O que lhe trouxe para este curso?

E o que você está levando dele para sua vida?

Ofereço-lhes as palavras de Janaína, pois falam também por mim...

Respondi a primeira com o desenho de uma lâmpada daquelas, acesa. Esta é a representação do que me motivou a vir para o curso. Vim em busca de novos conhecimentos, novas ideias, vim para aprender novas coisas e me iluminar com esses novos conhecimentos! Para a segunda pergunta desenhei minhas mãos cheias. Cheias mesmo. Transbordantes. Cheias de letras, números, flores, notas musicais e corações. Isto é o que eu estou levando: conhecimentos, a riqueza da troca de experiências, melodias, afetividade... Venho concretizando meus objetivos no que se refere ao curso, tem sido uma experiência prazerosa e proveitosa pra mim.

NOSSO FAZER MAIOR: A HUMANIZAÇÃO!

Referências

BAUTIER, Elizabeth; ROCHEX, Jean-Yves. Relação com os saberes e trabalho de escrita em filosofia e ciências econômicas e sociais. In: SOUZA, João Francisco de. **E a filosofia da educação: quê??** A reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico. Recife: NUPEP/UFPE: Bagaço, 2006, p. 25.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: PazTerra, 2007.

NETO, J. F. de Melo (org.). **Educação popular: enunciados teóricos.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SOUZA, João Francisco de. Sistematização: um instrumento pedagógico nos projetos de desenvolvimento sustentável. In: **Revista Tópicos Educacionais**, n.3, v.15. Recife: Centro de Educação da UFPE, 1997.

_____. **E a filosofia da educação: quê??** A reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico. Recife: NUPEP/UFPE: Bagaço, 2006.

_____. **E a educação popular: ¿¿quê??** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: NUPEP/UFPE: Bagaço, 2007.

A Experiência como referencial na nossa formação

Marta Rejane da Silva Souza¹⁹

Para nós, graduandas em Pedagogia, representou um privilégio participar do curso de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominado Curso de Atualização em Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social, oferecido por meio de uma parceria entre o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular, Infância e Juventude (NUPEP), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério de Educação. O aprendizado que essa experiência nos deixou foi enriquecedor e serviu de lição para a nossa vida acadêmica e pessoal.

19 - Estudante do Curso de Pedagogia da UFPE.

Comungar dos ideais das professoras Zélia Porto, Rosângela Tenório, Tereza Barros, Eleta Freire, entre outras, comparo à sensação de participar de uma grande orquestra onde as maestrinas afinam os instrumentos para serem tocados em perfeita harmonia. Realmente, era assim que me sentia quando participava das reuniões prévias para as aulas do curso e para a sistematização, quando as professoras nos orientavam como proceder.

Como tarefa principal, fiquei com a responsabilidade de auxiliar as professoras a organizar os recibos para o ressarcimento do transporte dos cursistas e fotografar vivências do curso. As imagens serviriam como material de memória histórica das aulas, pois recordar o curso a partir das imagens significaria vivê-lo novamente em nossas mentes.

As fotografias expressam emoções, podendo relatar o contexto não só com palavras, mas com imagens que transmitem o ato vivido. Nesse sentido, "a foto aparece dessa maneira, no sentido forte, como uma fatia, uma fatia única e singular de espaço-tempo, literalmente cortado ao vivo." (DUBOIS, 1994, apud LOPES; SANDER; SOUZA, 2000, p.138).

Segundo a nossa professora Tereza Barros diz - "quem é de longe chega cedo"-, eu, Marta Souza e minha companheira Luana Soares, que somos de Vitória de Santo Antão, uma cidade do interior próximo a Recife, sempre chegamos com antecedência no Centro de Educação da UFPE, assim como na maioria das vezes, a nossa companheira Elisabeth Gois também já estava no recinto providenciando todas as tarefas a serem realizadas nos dias de aula. Apesar do cansaço do dia a dia da nossa graduação, foi satisfatório compartilhar do aprendizado deste curso aos sábados, testemunhando o prazer que os professores cursistas demonstravam ao levar para as salas de aula, com autonomia, o aprendizado diferenciado, dando sentido aos conteúdos ministrados aos seus alunos.

É admirável ver que os professores cursistas compreenderam que para alfabetizar jovens e adultos não é necessário infantilizar os conteúdos para parecer mais "fácil", pois o importante é apresentar uma didática simples e especial, para que o aprendizado faça sentido em suas vidas. Assim, "não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão" (FREIRE, 1996).

Agradeço à coordenadora do curso, professora Zélia Porto, por essa preciosa

oportunidade de aprendizado, incentivando-nos e mostrando que na área da Educação o nosso objetivo é a transformação.

Referências

LOPES, Ana Elisabete; SANDER, Luciana B.; SOUZA, Solange J. A criação de narrativas na escola: uma abordagem através da fotografia. In: PAIVA, Aparecida et al. **No fim do século**: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria. Dimensão social do ato de educar em Paulo freire. In: PEREIRA, Célia Maria R. da Costa; SABATINI, Marcelo; VOSS, Rita Ribeiro (Orgs.). **Paulo Freire em debate**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

Sistematização e formação de professores

Elisabeth Donisete de Gois Sena²⁰

Vanessa Maria Anselmo²¹

O Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos abordou as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos em processo de alfabetização com foco nas temáticas da diversidade, cultura e mundo do trabalho, e nas estratégias pedagógicas correntes no que diz respeito à alfabetização e letramentos de jovens e adultos.

O curso teve início no mês de fevereiro de 2014, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo como público alvo professores das redes de ensino de diversos municípios, entre eles: Abreu e Lima, Paulista, Olinda, São Lourenço da Mata, Garanhuns, Sairé, Barra de Guabiraba, Goiana, Escada e Vitória de Santo Antão.

20 - Estudante do Curso de Pedagogia da UFPE.

21 - Estudante do Curso de Pedagogia da UFPE.

Ministrado pelas professoras Eliza Vasconcelos e Almeri Freitas, o primeiro módulo do curso tratou dos Fundamentos da Alfabetização e Letramento.

A maior característica do curso é o processo sistemático de reflexão sobre teoria-prática-teoria pedagógica, capaz de desenvolver a compreensão dos determinantes e redefinir as formas de atuação do professor/a em sala de aula.

Até o primeiro módulo, as aulas iniciavam às oito horas da manhã e encerravam às 14h horas. Nesse momento do curso nos perguntávamos sobre qual o sentido de vir à Universidade Federal de Pernambuco, muitas vezes de municípios longínquos e passar o sábado inteiro fora de casa senão para buscar alguma mudança no modo de ensinar e de ver o aluno, seja jovem, adulto ou idoso da zona urbana ou rural.

No começo do segundo módulo o desafio consistia em provocar nos alunos e alunas cursistas, a consciência sobre a importância das experiências vivenciadas em sala de aula, resgatar a motivação para chegar à sala de aula com uma prática diferenciada, de forma que seus alunos percebessem que as aulas à noite estavam se tornando prazerosas, mesmo depois de um dia de trabalho cansativo, e até mesmo depois de um dia como dona de casa.

As relações de trabalho desses professores eram redefinidas na medida em que se incorporava a seu cotidiano a investigação científica e a pesquisa, oportunizando o desenvolvimento de novas compreensões, significados e conhecimentos.

Os alunos da EJA têm suas peculiaridades, pois em sua maioria, são trabalhadores, mães/pais e à noite, estudantes que precisam terminar “os estudos”, “precisam saber ler e escrever”, como muitos deles dizem quando chegam a uma sala de aula na EJA. E o professor além de letrar esses alunos, precisa mostrar para eles mais do que saber ler e escrever. Precisa mostrar a leitura de mundo, o senso crítico na leitura desse mundo, mundo que é o seu dia a dia, ou seja, o professor da EJA deve trabalhar o cotidiano com o aluno para que ele perceba que, o que é ensinado na escola, faz sentido na vida, na prática. Com essa metodologia de ensino

22 - No sentido de ordenar (elementos) em um sistema; colocar (alguma coisa) em ordem ou de acordo com um sistema; sintetizar (circunstâncias, fatos, pontos de vista etc.) a uma ideologia ou doutrina; fazer com que fique sistemático; colocar em ordem; tornar-se coerente; ordenado; organizar os trabalhos ou atividades para que sejam executadas da melhor forma, segundo o Dicionário Online de Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/sistematizar/>.

o aluno irá se interessar mais pelo conteúdo que for ensinado.

Foi no sentido de dar valor às experiências na sala de aula da EJA que a sistematização no curso ganhou ênfase no Módulo Letramento Artístico e Cultural, ao focar nas experiências. Nesse sentido, Larrosa (2002, p.21) afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca”.

A partir desse momento intensificaram-se as rodas de diálogo com a coordenação do curso, a professora sistematizadora Tereza Barros, os professores cursistas e as tutoras, à distância e de forma presencial.

Cada cursista elabora um Diário Etnográfico que servirá como instrumento pedagógico para o processo formativo. O mesmo pode funcionar como uma técnica de pesquisa educacional e como um instrumento pedagógico para formação do professor (SOUZA, 2000).

A sistematização²² levou às rodas de diálogos - encontros presenciais entre educadores de escolas públicas e professores da UFPE -, realizadas com a intenção de promover o diálogo entre os professores em torno de questões levantadas no Curso, a partir das suas diferentes experiências nas escolas. Ou seja, nesses encontros, muitos temas relacionados à EJA já haviam sido discutidos entre professores e coordenadores de uma mesma escola ou cidade. O objetivo era que o curso fosse um espaço onde todos os envolvidos nas Rodas de Diálogo pudessem trocar experiências, opiniões, planejamentos, resultados etc.

É importante salientar que a Roda de Diálogo é uma maneira de estimular as trocas de experiências tanto no espaço escolar como fora dele. E foi através das rodas de diálogo realizadas no Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social que foi retomada a escrita do Diário Etnográfico.

O Diário Etnográfico funciona como instrumento de formação profissional para a melhoria de didáticas e desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos, como método de pesquisa do professor pesquisador e como metodologia de intervenção que leva ao planejamento e ação. Trata-se de um Caderno no qual o professor documenta, registra suas reações ao que observou no dia-a-dia em relação a acontecimentos e eventos cotidianos; escreve ou anota fatos, descobertas, encontros, reuniões; exercícios, tarefas, regras, normas, atividades cognitivas, atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

Mediante a elaboração do Diário Etnográfico, os participantes do curso fazem o registro de suas ações na prática de sala de aula que servirão de subsídios à reflexão e teorização nos momentos de realização do curso de extensão. Dessa forma, os conteúdos formativos serão constituídos pela própria prática dos professores.

Nesse momento as sistematizadoras explicam sobre a escrita de um diário isto é, como ele deveria ser escrito, adotando a perspectiva de Souza (2006, p. 44) para quem:

Diários são normalmente espontâneos, como os diários de adolescentes, de viajantes, de missionários ou de pessoas comuns; escritos por pessoas de quaisquer níveis de escolaridades: intelectuais, como Euclides da Cunha com seu Canudos: diários de uma expedição que serviu de base à construção de Os Sertões; pessoas pouco escolarizadas, como Carolina Maria de Jesus com seu Quarto de Despejo que tanto sucesso conheceu no momento em que veio à luz; uma jovem, como o Diário de Anne Frank, dos anos 1940, no momento da Segunda Guerra Mundial, que até hoje conhece edições sucessivas.

A partir desse momento houve uma readaptação na dinâmica do curso que até então não havia abordado a escrita dos diários nem dado ênfase ao Diário Etnográfico, que diferentemente dos diários comuns, tem o objetivo maior de proporcionar a quem o escreve, uma reflexão de suas atitudes. De acordo Souza (2006, p.45):

O objetivo maior do Diário Etnográfico é permitir a quem o escreve o acompanhamento das suas próprias ações e as implicações no meio em que atua. Ou a identificação, em outros autores, tanto do mapa da cultura do escritor como do grupo social ao qual pertence. Assim, fornecerá à autora ou ao autor (professor, estudante, político, pesquisador, entre outros) um perfil de sua própria atuação ou do seu fazer pedagógico. Ou o perfil de outro autor ou grupo social. Isso poderá ajudá-lo a fazer modificações na ação, inclusive, na pedagógica, nas compreensões de si mesmo, do outro, de seu fazer e sua inserção na cultura.

Nessa perspectiva podemos afirmar que um dos maiores objetivos do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social é a reflexão sobre a prática pedagógica: o que estamos fazendo para melhorar a nossa metodologia de ensino? Que olhar estamos tendo para com nossos alunos da EJA?

E será através desses olhares e dessa percepção que ocorrerão mudanças, não apenas na prática docente, mas também na sensibilidade, na flexibilidade do “olhar.” Perceber que muitas vezes a nossa prática em sala de aula não está trazendo resultados para aquela turma específica, e que possivelmente será necessário mudar a forma de ensinar para que os discentes tenham o melhor aproveitamento possível do conteúdo trabalhado, fazendo principalmente ligação com o cotidiano vivido.

Em toda mudança existe estranhamento, o que é natural, mas precisa ser superado gradativamente sem que provoque quebra das experiências anteriores; que venha para somar, agregar e conseqüentemente, melhorar o aprendizado. E é nesse sentido que Noia (2004, p. 57) afirma:

Frente a uma situação desconhecida, é de se esperar sentimentos como o temor e resistência das partes que serão envolvidas, por já estarem acostumadas com os problemas e benefícios de sua atual realidade. As inovações educacionais devem ser efetivadas sem destruir certos valores da tradição acadêmica. Não se deve pressupor mudança como destruição da experiência e conhecimentos adquiridos; mas sim como um processo evolutivo natural ao ser humano, que permite o contato, a percepção, a crítica e a apreensão de novas experiências, possibilitando uma real transformação das ações dos jovens e adultos em seus ambientes de relações interpessoais.

Conclusões

É evidente a importância da sistematização no curso de formação de professores pois essa prática norteou o caminho no qual os cursistas deveriam seguir para desenvolver seus trabalhos e seus diários etnográficos.

Além de proporcionar uma visão maior do que se pedia em sala de aula, a cada encontro as conversas que se seguiam ou nas rodas de diálogo, as experiências vivenciadas individualmente eram expostas e compartilhadas. E nesse momento ocorriam as mais variadas narrações das experiências adquiridas tanto com os alunos como com os professores.

Referências

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, n. 19, p. 21, jan./fev./mar./abr. 2002.

NOIA, Edna Maria. A necessidade da humanização como prerrogativa para a mudança das práticas pedagógicas. **Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos**. Recife, Pernambuco, ano 3, n.4, p. 57, jul./dez. 2004.

SOUZA, Adriana Lenira Fornari de; SOUZA, João Francisco de; CARVALHO, Rosângela Tenório de. (Org.) **Saberes em construção na Zona da Mata Pernambucana**: Projeto Educação PROMATA. Recife: NUPEP, 2006.

Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Social como espaço de formação

Jacilene Albuquerque Silva²³

O Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização da EJA proporcionado pela UFPE contribuiu para o nosso amadurecimento individual e enriqueceu não só nosso currículo, mas também nos deu o direito da voz e da escrita de nossas experiências vividas através de rodas de conversas e socialização de conhecimentos diversos.

As equipes de professores altamente preparados na trajetória do alfabetizar deram não somente o incentivo para que os professores cursistas elaborassem planejamentos mais dinâmicos e motivadores, mas também reforçaram as estratégias pertinentes à educação da EJA que podem e devem ser utilizadas na sala de aula, respeitando o nível de cada aluno e principalmente sua vivência social.

Durante o curso de extensão, vários textos de autores foram trabalhados. Cada texto trazia informações valiosíssimas que nos fizeram refletir e pensar nas possibilidades de envolver ainda mais o estudante da EJA na instituição escolar. Sabe-se que para os estudantes da EJA, parar seus afazeres para estudar faz parte de um esforço contínuo porque muitos não têm tempo disponível que favoreça seu desempenho na escola, pois grande parte destes estudantes trabalha fora de casa, ou quando não, tem filhos para cuidar; e há aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar quando jovens, o que comprometeu sua vida social e sua autoestima.

23 - Estudante do Curso de Pedagogia da UFPE.

Sentimo-nos muito felizes em saber que apesar desses estudantes passarem por muitas dificuldades estão ou voltaram à escola e sentem prazer em aprender a ler e escrever. Isto é de fato, um sinal de que nem tudo ficou perdido, que há tempo para tudo e para todos, porque o querer aprender faz parte do nosso viver, do social e da sobrevivência humana. Mesmo quem pensa que não está aprendendo, aprende, porque não vivemos isoladamente. A vida da experiência vivida no meio social nos conduz ao aprendizado, mesmo que este aprendizado não seja vivido por outros. A experiência vivida por uma pessoa é intransferível porque a experiência adquirida e vivenciada por uma pessoa não é igual à da outra pessoa, cada pessoa tem algo que a toca e que a move a agir, levando-a a refletir sua própria experiência e socializando-a com quem quer ouvi-la.

O curso de extensão da EJA nos deixou um grande legado de experiências vividas e ouvidas durante os encontros presenciais, bem como de relatos de vida pessoais de professores cursistas que iguais aos estudantes, também passaram grandes dificuldades na escolarização. No entanto, com muita perseverança conseguiram deixar que o seu querer prevalecesse, desafiando-se a si próprios e vencendo os obstáculos da vida. Durante o curso eu pude aprender com os professores, algumas metodologias de como ensinar o estudante da EJA a ter motivação no querer aprender, pois os professores não só deram dicas de como poderíamos trabalhar com o aluno da EJA, mas também oportunizaram a fala dos cursistas que ansiosos em querer saber o que iriam aprender, se dispuseram a falar sobre suas vivências, frustrações, desafios e prática profissional. Este curso contribuiu não só para aumentar meus conhecimentos, mas também para a minha formação acadêmica, pois com o contato direto com os coordenadores, professores e professores cursistas, me senti movida a perceber o dilema que rodeia a educação da EJA no que se refere ao sistema político e de poder do sistema educacional. Foi para mim um enorme prazer participar e vivenciar as sistematizações de planejamentos através das reuniões, nas quais por meio das falas e combinações entre o grupo, realizamos as anotações cabíveis para o prosseguimento do curso.



NUPEP

Núcleo de Ensino,
Pesquisa e Extensão
em Educação de
Jovens e Adultos e
Educação Popular



UFPE

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
PERNAMBUCO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECADI
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão