

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEITURA, ESCRITA E RESISTÊNCIA

Valdinéia Antunes Alves Ramos¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Janine Couto Cruz Macedo²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Resumo:

Este artigo traz algumas inquietações e resultados do Projeto de Extensão “Letramento Literário na Educação de Jovens e Adultos: aproximações entre o IF Baiano e a Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa”, realizado no período 2017 e 2018. O projeto foi construído tendo como objetivo promover por meio das histórias de vida dos sujeitos da EJA e do diálogo geracional entre estudantes do Centro Educacional Agenor Magalhães e estudantes do IF Baiano - *Campus* Bom Jesus da Lapa, o letramento literário como instrumento de ampliação de conhecimentos acerca da valorização do Território do Velho Chico – TVC, e da construção identitária dos sujeitos desta região. Destacamos a EJA como uma experiência social permeada por um contexto de exclusão, de cerceamento e de subalternização. Condição que demanda a esta modalidade de ensino uma abordagem didático-pedagógica articulada à vida prática desses sujeitos. O diálogo é construído, principalmente, com autores que discutem as temáticas Educação de Jovens e Adultos e Letramentos, tais como: Freire (1987), Geraldini (1995), Arroyo (2004), Martins (2006), Cosson (2012), Soares (2011) entre outros.

Palavras-chave: EJA. Letramento Literário. Memórias.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados do projeto de extensão intitulado “Letramento Literário na Emancipação de Jovens e Adultos: aproximações entre o IF Baiano e a Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa”, no Território de Identidade

¹ **Valdinéia Antunes Alves Ramos.** Mestre em Letras, Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); IF Baiano – *Campus* Bom Jesus da Lapa – Brasil. Grupo de pesquisa: Gênero, Diversidade e Inclusão - GEDIN. E-mail: valdineia.ramos@ifbaiano.edu.br

² **Janine Couto Cruz Macedo.** Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); IF Baiano – *Campus* Bom Jesus da Lapa – Brasil. Grupo de pesquisa: Gênero, Diversidade e Inclusão - GEDIN. E-mail: janine.macedo@ifbaiano.edu.br

Velho Chico – TVC. O projeto foi aprovado na Chamada Interna nº 01/2017 pela Pró-Reitora de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, constituindo-se como uma ação formativa atenta às demandas educacionais do território e às temáticas que perpassam o currículo da Educação Profissional e da Formação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Assim, instigadas pelo objetivo de potencializar, por meio das memórias de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a construção de debates acerca das questões voltadas ao contexto socioeconômico do TVC, a valorização das experiências destes sujeitos, e o incentivo à leitura e escrita, fortalecemos a construção/ressignificação de saberes “outros” e a compreensão de uma educação como ato de resistência.

O público que é contemplado na EJA possui uma experiência social permeada por um contexto de exclusão, de cerceamento e de subalternização. Tal condição, demanda a esta modalidade de ensino que lhe seja endereçada uma abordagem didático-pedagógica articulada à vida prática desses sujeitos.

O que estamos a propor com esta perspectiva, é que as condições de periferização do público da EJA não seja razão de uma formação escolar permeada pela negligência ou conceituação esvaziada de sentidos e sim, pelas expertises de marcha e de luta que são características das experiências de vida desses sujeitos.

Freire (1987), Moura (2006), Ribeiro (2001), entre outros autores afirmam em suas pesquisas que a atenção ao contexto dos sujeitos/estudantes subalternizados figura na educação como um instrumento problematizador e por isto, repleto de significados.

No âmbito da EJA situada no TVC, determinadas construções sociais tais como, a cultura da banana, a incidência de remanescentes quilombolas, a aridez da terra, o protagonismo das mulheres, são elementos constantes, e neste sentido, não podem ser apartados dos conceitos da sala de aula. Sendo assim, os conhecimentos produzidos pelos sujeitos participantes deste estudo constituíram-se como elementos fundantes para a sustentabilidade do projeto.

Na próxima sessão apresentaremos algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus desafios.

Sujeitos da EJA: especificidades e desafios

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, bem como o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica.

Essa modalidade de ensino requer uma atenção especial para as pessoas jovens e adultas no sentido de garantir o seu direito ao conhecimento e à valorização da sua cultura. Hoje já se compreende essa modalidade como um campo político, complexo e desafiador, o que nos mobiliza para uma atitude responsável e de engajamento.

As salas de aula da EJA são compostas por jovens, adultos e idosos que por vários motivos não puderam dar continuidade aos estudos na idade regular e, por isso, retornam à sala de aula. A condição socioeconômica, as responsabilidades com a família, a negativa em se permitir que mulheres estudassem, são alguns dos condicionantes para que estas pessoas não tivessem não tivessem ainda enquanto crianças, acesso ao universo da educação formal. Arroyo (2004) assegura que tais sujeitos possuem além da trajetória escolar descontínua, outros enfrentamentos de cunho social a serem superados.

[...] antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. As trajetórias escolares descontínuas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas (p.24).

Essa multiplicidade de trajetórias dos sujeitos da EJA faz com que essa modalidade seja repleta de nuances social e cultural. Suas singularidades, suas memórias e representações, ressignificam a Educação de Jovens e Adultos. E isso requer, por sua vez, espaços formativos que contemplem e estejam atentos a essas peculiaridades.

Diante desse contexto, a prática pedagógica, por sua vez, precisa legitimar essa política que já se encontra com legislação própria. É no processo formativo, na organização e orientação do trabalho pedagógico que se encontra um dos grandes desafios: desenvolver uma formação humana, integrada ao mundo do trabalho, que garanta o acesso, êxito e permanência do estudante em seu processo de escolarização, sendo este um direito fundamental.

À vista disso, buscamos como ponto de partida a atividade extensionista, a qual possibilitou, por meio das histórias de vida dos sujeitos da EJA, a interlocução geracional

entre estudantes da rede municipal de ensino e estudantes do IF Baiano - *Campus Bom Jesus da Lapa*, ambas instituições localizadas no Município de Bom Jesus da Lapa.

Memórias Literárias e EJA: um diálogo possível

A conjuntura educacional presente tem se dedicado a discutir como trabalhar a leitura e a escrita na Educação de Jovens e Adultos - EJA em uma perspectiva emancipatória³, crítica e atenta aos contextos sociais vigentes. Sabemos que, embora várias ações governamentais e iniciativas de caráter comunitário tenham sido destinadas à essa modalidade de ensino, ainda permanece uma enorme lacuna na Educação de Jovens e Adultos que carece de reflexão e ação. Observa-se, pois, a necessidade de um trabalho que potencialize as estratégias de letramento, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao passo em que possibilite ao Jovem e Adulto o exercício pleno da cidadania. De acordo com Magda Soares (2011), letramento não é apenas aquisição da habilidade de ler e escrever, mas sim a apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas.

No Brasil, a discussão em torno da ideia de letramento ganhou espaço no meio acadêmico ao longo da década de 90,⁴ com Ângela Kleiman (2008), Magda Soares (1999) e mais recentemente Roxane Rojo (2012), Leda Tfouni (2010) (entre outros) que apontam para o letramento como prática social, associado à vida, à interação entre as pessoas e aos vários domínios da vida contemporânea. As práticas de letramento constituem identidades, valores e crenças. Portanto, a leitura e escrita precisam ter sentido e fazer parte da vida do aluno.

Nessa perspectiva, o letramento literário surge como uma estratégia de aprendizagem de estímulo à leitura e escrita, que leva os estudantes a “ perceber as possibilidades de significação do texto literário, [...] a conhecer a si mesmos, sua comunidade e seu mundo mais profundamente” (MARTINS, 2006, p.68). Reviver as histórias de vida, um lugar, uma época, despertar emoções estéticas no leitor e compartilhar lembranças de forma vívida, foi um dos

³O processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, contrariamente ao pessimismo e fatalismo autoritário defendidos pela Pós-modernidade, [...] e ao mecanicismo etapista do marxismo ortodoxo, que afirma o processo de transformação social como sendo “certo” e “inevitável”. (MOREIRA, 2008, p. 163).

⁴Esta discussão sobre letramentos encontra-se no artigo: Por uma pedagogia do gênero na perspectiva dos multiletramentos (2015, p.1487) - nos anais do XI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.

caminhos que trilhamos para despertar e (re) descobrir a leitura e a escrita na educação de Jovens e Adultos.

Ao narrar e ler suas histórias de um modo poético e literário, o estudante tem a possibilidade de reviver a realidade vivida e desdobrar-se como autor e narrador-personagem de seu texto; “[...] a narração de tais histórias, do interior delas próprias, fornece razões para trazê-las para o grupo de colegas que, partícipes do trabalho, compartilham descobertas, diferenças e semelhanças [...]” (GERALDI, 1995 p. 163).

A gênero textual memórias literárias pode promover nos sujeitos da EJA, por meio de suas histórias de vida, o protagonismo dos espaços dos quais fazem parte. Para além disso, possibilita que suas experiências históricas auxiliem na compreensão dos contextos sociais contemporâneos. Bordini e Aguiar (1998, p. 26) entendem que “quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada”.

A reafirmação identitária do local de origem, as relações com o mundo do trabalho, a representação da mulher no cenário econômico, entre outros fatores, permearam as propostas temáticas de letramento literário, pois têm estreita relação com as experiências dos estudantes da EJA.

É nesta condição que a EJA e o letramento literário se irmanam, na perspectiva de romper com círculos viciosos de uma educação superficial e desconectada com a realidade de sua comunidade. Constitui-se como uma prática socialmente situada, que valoriza a diversidade cultural e social de seus alunos.

Percurso Metodológico

Nesta sessão apresentamos o viés metodológico do projeto de extensão desenvolvido. Aqui, tecemos uma discussão sobre o fazer pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação, como um dos caminhos possíveis de produzir conhecimento no campo aplicado. Acreditamos que a pesquisa-ação promove “o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha” (OLIVEIRA, 1981, p.19).

Imbuídas dessa perspectiva, consideramos em todo o percurso, o compromisso e respeito para com os sujeitos envolvidos nesse projeto, pois o encontro com o outro se constitui ativamente na relação estabelecida entre Equipe Executora e Participantes, “não há

trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor” (AMORIM, 2001, p.16).

Por se tratar de estudantes trabalhadores, o projeto foi desenvolvido *in loco* - em uma Escola Municipal de Bom Jesus da Lapa – no turno noturno. A escola localiza-se em uma região periférica da cidade e oferta a Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental anos finais. Fizeram parte da execução do projeto, estudantes do Curso Técnico Integrado em Agricultura, estudantes do Grupo de Teatro Sertão em Cores e servidores do Núcleo de Apoio ao Processo de Ensino, Aprendizagem, Permanência e Êxito do Educando, do IF Baiano – *Campus Bom Jesus da Lapa*.

Nesse sentido, o projeto promoveu a interação entre o IF Baiano (estudantes do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio) e a Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, na construção de debates e práticas acerca das questões voltadas às demandas do Território do Velho Chico (TVC).

As condições de trabalho no Território do Velho Chico, a participação da mulher nas discussões sociais, o marco histórico que caracteriza a educação e as melhorias socioeconômicas geradas pela chegada do IF Baiano ao TVC, entre outras questões, são discussões que se entrelaçam ao percurso formativo dos estudantes do IF Baiano - *Campus Lapa*.

Como estratégias metodológicas foram realizados ciclos de oficinas no período de julho a dezembro de 2017 no Centro Educacional Agenor Magalhães, como também no IF Baiano- *Campus Bom Jesus da Lapa*, possibilitando aos participantes o conhecimento e interação nos diferentes espaços de formação do TVC.

Considerando as premissas da pesquisa-ação, as oficinas foram desenvolvidas da seguinte forma: i) - Diagnóstico da realidade (encontro com gestores e estudantes); ii) - Roda de conversa, com o tema: “O que é ser aluno da EJA? ”; iii) - Oficinas de leitura e produção textual (Memórias Literárias); iv)- Técnica do portfólio; v)- Avaliação coletiva e vi)- Elaboração de Documentário: “Memórias Coletivas dos Sujeitos da EJA”.

Nessa perspectiva, Thiollent (2008) afirma que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT,2008, p.14).

Nesse sentido, inicialmente foi realizado um encontro com a coordenadora da EJA, Equipe Diretiva e estudantes da EJA, para coletivamente construir as ações do projeto de extensão junto à comunidade. A atividade diagnóstica foi realizada no início do projeto, com a finalidade de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vistas à organização dos processos de ensino/aprendizagem de acordo com as situações identificadas. As informações auxiliaram a equipe executora a planejar intervenções iniciais, propondo estratégias que possibilitaram a interação com a proposta do projeto.

A cada encontro foram trabalhados textos literários com temáticas variadas que possibilitaram uma interação com as narrativas dos estudantes. Para essas oficinas de leitura, a sequência básica foi constituída com base nos quatro passos apresentados por Cosson (2012): 1) - Motivação (preparação do aluno para a leitura do texto); 2) - Introdução (apresentação do autor e da literatura); 3) - Leitura (acompanhamento da leitura por parte dos participantes); 4) - Interpretação (construção coletiva por parte dos participantes do sentido do texto). Nesta última, busca-se a extrapolação do significado do texto literário, relacionando-o com outros textos, outras épocas e condições sociais, conduzindo-o a uma leitura crítica sobre o mundo a sua volta.

Análise de Evidências

A partir das produções literárias dos estudantes, dos diálogos estabelecidos e, principalmente, do documentário “Memórias Coletivas dos Sujeitos da EJA”, destacamos algumas falas/avaliações dos estudantes da EJA, como também das estudantes do IF Baiano que participaram da execução do projeto, como estudantes bolsistas.

Antes de apresentarmos as discussões e análises, informamos que para a preservação dos nomes dos participantes substituiremos sua identificação por nomes de árvores nativas da região nordeste, típicas do Território Velho Chico. Para melhor compreensão, elaboramos a tabela a seguir:

Tabela 01 – Relação de Participantes

| Participantes | Sexo | Idade |
|-------------------------------|-------------|---------------|
| Angico | Feminino | 38 anos |
| Aroeira | Feminino | Não Informado |
| Baraúna | Feminino | Não Informado |
| Baraúna (bolsista do projeto) | Feminino | 17 anos |

| | | |
|-----------------------------|-----------|---------|
| Coroa de Frade | Masculino | 65 anos |
| Mandacaru | Feminino | 24 anos |
| Quipá (bolsista do projeto) | Feminino | 17 anos |
| Quixabeira | Feminino | 26 anos |
| Umbuzeiro | Masculino | 48 anos |
| Xique-Xique | Feminino | 20 anos |

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

A turma compreendia um total de 13 (treze) estudantes, os quais participaram durante todo o processo. Com a produção do documentário foi possível verificar que a investigação e ações desenvolvidas contribuíram para a transformação da realidade das pessoas envolvidas. Os estudantes deram um sentido maior ao propósito do projeto, ressignificando o olhar sobre a educação, como veremos a seguir.

Primeiros diálogos

Os diálogos iniciais com a turma versaram sobre o seguinte questionamento: o que é ser estudante da EJA. *Umbuzeiro* foi o primeiro estudante a se manifestar. Para ele “*Ser aluno do (sic) EJA é assim uma coisa muito boa porque ensinou muitas coisas pra gente, enxergar coisa que a gente não enxergava, hoje enxergo várias coisas que eu não conhecia ...isso é uma maravilha!*”.

Enquanto *Umbuzeiro* falava, foi possível perceber nas reações dos demais presentes, os movimentos de cabeça que indicavam concordância com a constatação do colega. As demais participações da turma coadunam com a fala inicial de *Umbuzeiro* e denotam que embora estes sujeitos tenham em suas vidas um contexto de marginalização, a experiência contemporânea com a escola lhes proporciona o sentimento de pertença aos espaços de educação formal. Oliveira (1996) afirma que o retorno à escola “significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade” (OLIVEIRA, 1996, p 25).

Ademais, as inserções nos espaços escolares demonstram para estes sujeitos, a possibilidade de reparar danos sociais que os colocaram numa condição de opressão.

Impedimentos para frequentar a escola

Aroeira – uma senhora que sempre levava sua filha consigo por não ter com quem deixá-la para estudar à noite, disse: “*Eu parei de estudar por causa que eu viajei, de um lugar pro outro, aí num tive mais oportunidade...*” Neste momento houve um silêncio por cerca de 40 (quarenta segundos).

Quixabeira – uma estudante de 26 anos interrompeu o silêncio: “*Teve um tempo que eu parei o estudo por causa que eu engravidei, aí tive o meu filho, não voltei mais estudar, aí quando foi agora, resolvi estudar por vontade própria*” (Risos).

Xique-Xique, uma estudante de 20 anos, completou a fala da colega anterior: “*Meu caso foi quase igual. Eu casei quando tinha uns 15 anos e não deu pra estudar porque o marido pegou muito no meu pé. Aí já viu, né? ”*

Os resultados dos impedimentos para frequentar a escola possuem uma característica peculiar dentro do contexto da EJA: as questões de gênero. Tanto a participação das estudantes/mulheres, quanto os seus depoimentos traduzem que as relações de patriarcado que permeiam a sociedade, mesmo estando no século XXI, promovem oportunidades desiguais entre homens e mulheres no que tange ao acesso à educação. Para Valle (2010):

[..] as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar” (VALLE, 2010, p.36).

Nas produções textuais, quando as estudantes narravam seus processos de escolarização, era perceptível descontinuidade dos estudos por conta da criação dos filhos, por questão de trabalho ou porque o cônjuge não as permitia frequentar a escola.

No âmbito da educação para pessoas adultas, que já se constitui como um marcador social de exclusão, as assimetrias entre os gêneros são ainda mais evidentes e demandam ainda mais atenção. Rieger e Jesus (2011, p. 168) em seus estudos revelam que no contexto da EJA “as mulheres buscam na escola mais do que conteúdos prontos a serem reproduzidos, como cidadãs elas querem se sentir ativas e participativas e algumas sonham em conseguir frequentar uma faculdade”.

O que estamos a dizer é que discussões sobre as condições da mulher-estudante, violência doméstica (física ou psicológica), feminicídios, são necessárias e, articuladas com outros conceitos estritamente pedagógicos, podem ensejar em ações que minimizem a desigualdade de gênero.

Reflexões a partir das produções literárias

Considerando as avaliações coletivas acerca da participação no projeto Letramento Literário na Emancipação de Jovens e Adultos, foi possível notar uma satisfação dos estudantes por terem sido contemplados com as propostas de oficinas.

Angico – uma das estudantes afirmou que “*Foi muito importante a gente participar do programa, a gente gostou, aprendeu muito, [...] a gente sente privilegiado (sic), a gente ganhou muito com isso, e é uma coisa que a gente vai levar pra toda vida, o que a gente aprendeu né, é uma coisa que ninguém tira da gente [...]*”. *Baraúna* – outra estudante, disse que “*gostaria de falar sobre o EJA, foi muito bom a experiência, muito boa, aprendendo com os erros, conhecendo novas experiências[...]*”.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 70).

Interessa-nos neste sentido, tendo como local de debate, a descolonização da EJA, compreender esse processo educacional que é a Educação de Jovens e Adultos como um lugar de resistência. Quando oportunizado a esses estudantes, experiências significativas de aprendizagem, quando se problematiza o sentido de ser no mundo e estar com o mundo, quando se compreende a concepção de mundo do trabalho, o estudante da EJA reaviva a confiança e cria possibilidades para ir mais além.

Quipá, bolsista do projeto e estudante do IF baiano, afirmou que: “*A gente encontrou público de praticamente todas as idades, nós tínhamos o aluno mais velho, que era o seu Coroa de Frade, que ele era um ex-alcoólatra, trabalhou de guarda na/num colégio da região há muito tempo, e tínhamos também alunos adolescentes que precisavam trabalhar durante o dia pra se manter ou manter a família e só tinha o tempo disponível à noite. Então a gente achou isso interessante porque se você for parar pra observar antigamente o público da EJA era destinado só aos adultos e aos idosos porque eles não tinham tido a oportunidade de estudar quando mais novos. E hoje a gente pode observar que as coisas mudaram na questão da faixa etária do público*”. Sobre esta mesma questão *Macambira*, a segunda

bolsista do projeto, revela que *“a gente pensou que ia encontrar apenas pessoas mais velhas né, adultos.... eencontrar jovens numa da sala da EJA foi uma surpresa pra gente.”*

Com base nos depoimentos anteriores, podemos depreender que nos últimos anos, o perfil etário da EJA vem mudando. Isto implica dizer que cada vez mais pessoas com idades próximas de 18 anos estão tendo uma predominância crescente nas salas do turno noturno. “A forte presença de jovens nestas modalidades de ensino se deve, em grande parte, a problemas de não-permanência e insucesso no ensino “regular””. (RODRIGUES, 2010, p. 100).

Em outros termos o que estamos a dizer é que uma modalidade de ensino como a EJA, que em sua concepção assumiu uma natureza reparativa, tem se colocado no campo educacional como uma regra que evidencia a fragilidade das políticas que tratam da permanência e êxito do estudante.

A estudante *Angico*, em outra inferência sobre o projeto, afirma que *“minha participação na EJA foi boa porque a gente além de aprender muitas coisa a gente a gente relembrou o passado tipo quando eu era nova não tive oportunidade de estudar pelo fato de ter que trabalhar nova, aí arrumei filho cedo, casei cedo, aí fui cuidar dos filhos e deixei a escola de lado, aí agora retornei à escola, a gente participou do projeto do IF BAIANO teve muitas brincadeiras muito boa a gente aprendeu bastante ...”*.

Nesta perspectiva de resgate das produções realizadas, *Quixabeira* também retoma a fala e diz que: *“teve umas histórias que fez a gente lembrar do passado da gente do tempo quando a gente era criança... eu brincava...estudava...”*

Para *Mandacaru* foi um privilégio participar do curso *“na verdade foi muito bom a gente ir lá agente não conhecia o IF Baiano a gente foi e conheceu, gostamos bastante”*.

A bolsista *Quipá*, finaliza este momento dizendo que *“Nós gostamos muito de ter participado desse projeto, (a gente) nós nos deparamos com uma realidade que não era a nossa e meio que encontramos dificuldades que da mesma forma que eles aprenderam com a gente [...] a gente também aprendeu muito com eles...”*

A constituição sociopolítica da modalidade EJA demanda constante atenção às propostas pedagógicas adotadas. As memórias, as experiências de vida, as desigualdades de gênero, os contextos dos arranjos sociais de populações tradicionais, entre outros marcadores são traços desses sujeitos e formatam os seus modos de entender o mundo.

Mayo (2004) reforça que:

[...] a prática educativa neste segmento de ensino só pode se caracterizar pela práxis que se origina nos princípios dialógicos da abordagem freireana, as

vozes dos aprendizes são valorizadas e inseridas em um engajamento crítico em todo o processo de aprendizagem. (p.71).

Ou seja, uma prática educativa, onde se aprende e se ensina em um processo inclusivo, dinâmico, cuidadoso em suas abordagens, plenos de metodologias que potencializem o percurso de luta e levante próprio destes sujeitos.

Sonhos/Expectativas

Umbezeiro encerra sua participação dizendo que “a gente fez várias amizades entre vocês, então, isso é bom a gente quer participar mais e mais junto com vocês pra poder desenvolver um pouco mais a escrita...”

“Ali é o caminho certo é a educação, pra desenvolver, ali, ali, é o caminho certo né o estudo né porque sem estudo ninguém vai pra canto nenhum né, é o futuro né, ali é a aprendizagem, ali, ali é o caminho certo”, finaliza Mandacaru.

Mandacaru finaliza a participação da turma no projeto, entretanto, não finaliza os debates, as discussões ou as demandas por ações pedagógicas sobre fazer educação a partir de contextos plurais. A dialogia que nos orientou nas discussões, no desenvolvimento das oficinas, na construção do documentário e ainda na produção deste texto, nos auxilia a compreender o que Boaventura de Sousa Santos chama de ecologia de saberes.

[...] um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006, p.154).

Para o autor, a ecologia dos saberes consiste em perceber os sujeitos-estudantes não como seres de conhecimentos apartados e sim, como epistemologias que se complementam e se reajustam produzindo uma nova tradução⁵ de vida, de mundo, de grupo.

⁵ O trabalho de tradução pode ocorrer entre saberes hegemônicos e não-hegemônicos, como entre diferentes saberes não-hegemônicos e incide tanto sobre os saberes, como sobre as práticas e os seus agentes e não se limita aos componentes técnicos. É um exercício transgressivo que envolve também componentes intelectuais, políticos e emocionais. O trabalho de tradução é realizado nas zonas de contato interculturais, isto é, nos espaços sociais em que as diferentes culturas se interagem, não como totalidades homogêneas, mas com as suas incompletudes e diferenças culturais (MACÊDO, 2015, p. 186).

Nesta tradução, que pode ser entendida como um procedimento capaz de criar inteligibilidade recíproca entre as experiências sociais disponíveis, que foram suprimidas e marginalizadas pela racionalidade moderna, o sujeito subalternizado não é mais aquele que apenas se ajusta aos moldes sociais, aqui ele questiona, infere e propõe formas contra hegemônicas de relação social.

Considerações Finais

O trabalho revelou-se como uma importante estratégia de integração escola-comunidade, bem como contribuiu para o fortalecimento de valores voltados para a formação cidadã com vista à ressignificação do sentimento de pertença ao Território do Velho Chico (TVC), numa perspectiva política, profissional e social.

Diante disso, percebe-se que, embora a EJA passe por um processo de exclusão, é possível desenvolver um trabalho educacional que ressignifique não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas, também, a sua posição enquanto agente socialmente efetivo.

A experiência com a educação pressupõe um projeto de vida que busque mais que aprender técnicas, conteúdos e normas. É antes, uma ação que tem por orientação fazer com que os conhecimentos adquiridos sejam transformados em meios de potencializar as capacidades individuais e coletivas, no sentido de questionar as estruturas sociais que historicamente desqualificam uns e supervalorizam outros.

Agora mais que nunca, a leitura da palavra, do mundo do outro, a história de vida é minha, é sua, é nossa, por que neste processo, nós somos indivíduos e também, legião

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Institui *Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília. Diário Oficial da União 10 de maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. (1994). *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Editora Saraiva.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995

GOMES JR; RAMOS; SOARES: In: Congresso de Linguística Aplicada, 2015, Campo Grande, MS. *Anais (on-line)*, p. 1487 – 1499.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MACÊDO, D. J. S. Educação em Comunidades Quilombolas do 181. Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2015.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, Carlos E. Emancipação. In: STRECK, Danilo et. al. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOURA, T. M. M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Alagoas. Maceió: Editora Edufal, 2006.

OLIVEIRA, R. D.; Oliveira, M. D. Pesquisa social e ação educativa. In. Carlos Rodrigues Brandão, (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, M. C. *Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. 1996.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. SIGNORINI, Inês (org.) [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

RIBEIRO, V. N. *A Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras*. Campinas. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

RIEGER, M. JESUS, I. A. *Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola*. Revista Eventos Pedagógicos v.2, n.2, p. 161–170, Ago./Dez.2011. Disponível: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/412/242>. Acesso em: 14 mar. 2019.

RODRIGUES, D. J. F. *A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA*. Artigo. 2010. Disponível em: www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/download/3775/2116. Acesso em: 13 mar. 2019.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1985

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALLE, M. C. A. *A leitura literária de mulheres na EJA*. Artigo. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8SKQDF/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf?sequence=1. Acesso: 14 mar. 2019.