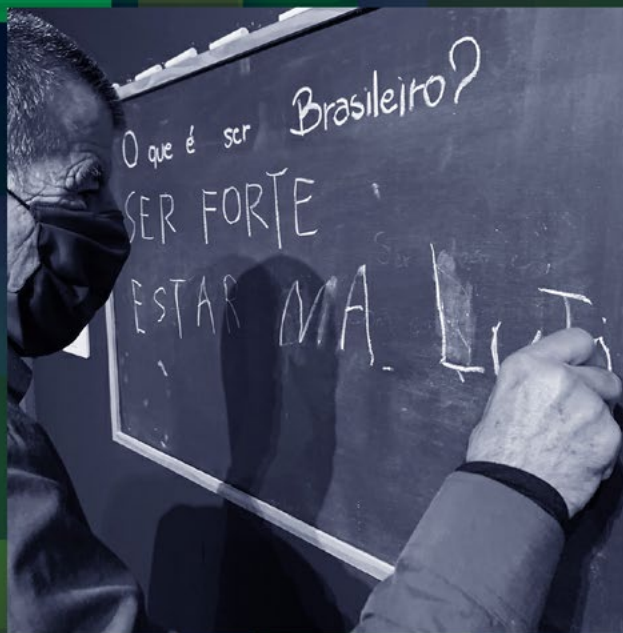


organizadoras

Daiane Martins Bocasanta

Mayara Costa da Silva

Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar *e Educação* de Jovens e Adultos

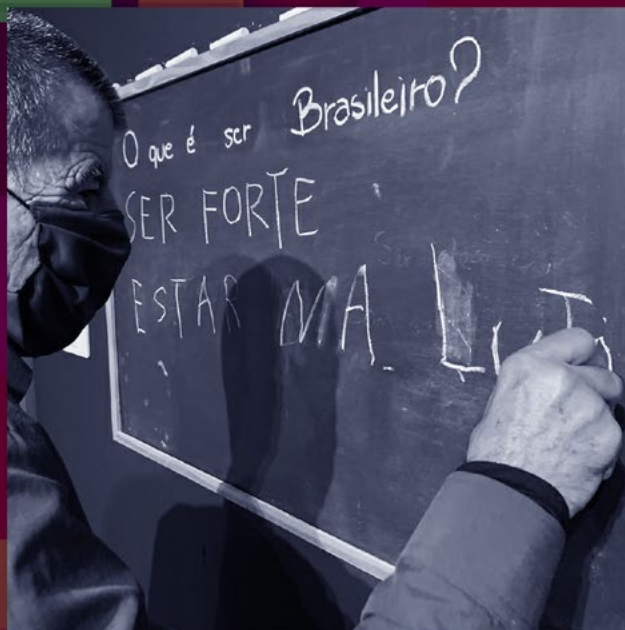


organizadoras

Daiane Martins Bocasanta

Mayara Costa da Silva

Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar *e Educação* de Jovens e Adultos



| São Paulo | 2023 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912

Práticas pedagógicas, inclusão escolar e educação de jovens e adultos / Organizadoras Daiane Martins Bocasanta, Mayara Costa da Silva. – São Paulo: Peripécia, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-619-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96191

1. Educação de jovens e adultos. 2. Inclusão escolar.
I. Bocasanta, Daiane Martins (Organizadora). II. Silva, Mayara
Costa da (Organizadora). III. Título.

CDD 374

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação de jovens e adultos

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-629-0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Freepik, Riseness, Sarinra - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Gravtrac, Gotham
Revisão	Daiane Martins Bocasanta Mayara Costa da Silva
Organizadoras	Daiane Martins Bocasanta Mayara Costa da Silva

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow
da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Dedicatória

Para Adrianos, Albertinas, Amélias, Antônio, Augustinhos, Ciro, Elisabete, Erenis, Humberto, Jorge, Juarez, Maria, Marilita, Manoel, Raissa, Régis e Roberto que buscam na Educação de Jovens e Adultos o direito à Educação, roubado na infância. Que encontrem na EJA um caminho para realizarem sonhos, o acolhimento de suas necessidades e diferenças e a concretização de suas esperanças em dias melhores para todos.

Sumário

Apresentação 12

**Compondo Práticas Pedagógicas,
Refletindo Sobre a Educação de Jovens
e Adultos e a Inclusão Escolar: um Prefácio** 22

Capítulo 1

**EJA e letramento digital:
uma experiência** 27

*Daiane Martins Bocasanta
Clevi Elena Rapkiewicz*

Capítulo 2

**Atendimento Educacional Especializado
no contexto da Educação de Jovens
e Adultos do Colégio de Aplicação
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:
de políticas a práticas** 42

*Carla Maciel da Silva
Mayara Costa da Silva
Tásia Fernanda Wisch*

Capítulo 3

**Atividades de letramento
imagético na EJA no contexto pandêmico** 64

*Daiane Martins Bocasanta
Clevi Elena Rapkiewicz
Talia Prates da Luz*

Capítulo 4

A EJA na pandemia: encontros virtuais de leitura	98
--	----

Daiane Martins Bocasanta
Isabelle Bertaco dos Santos

Capítulo 5

Leitura, escrita e autoria na EJA: a produção do livro de Marinita	127
--	-----

Daiane Martins Bocasanta
Tália Prates da Luz
Isabelle Bertaco dos Santos
Marinita Barros da Silva

Capítulo 6

Educação Matemática de Jovens e Adultos e a ênfase na contextualização	145
---	-----

Fernanda Wanderer
Fernanda Longo

Capítulo 7

Materiais Pedagógicos Inclusivos na Sustentação do Processo de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: do que estamos falando?	165
--	-----

Mayara Costa da Silva
Carla Borges Costa da Silva
Bruna Barros de Borba

Capítulo 8

Arte na Alfabetização de Jovens e Adultos	180
--	-----

Ana Carolina Müller Fuchs
Daniela Cesa Fracasso

Capítulo 9

Educação das relações étnico-raciais

no contexto da EJA: princípios para
a construção de práticas pedagógicas
de afirmação das trajetórias dos estudantes **194**

Tanise Müller Ramos

Capítulo 10

O estímulo à memória como proposta

de ensino em Ciências da Natureza
na Educação de Jovens e Adultos **211**

Fernanda Britto da Silva

Victor João da Rocha Maia Santos

Sobre as organizadoras **227**

Sobre as autoras e os autores **228**

Índice Remissivo **232**

Apresentação

Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi o contato com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas. Nesse território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável. (COUTO, 2011, p. 14-15)

Em 2018, duas professoras se encontraram: uma alfabetizava jovens e adultos e a outra trabalhava junto a estudantes público-alvo da Educação Especial. Desse encontro, de uma parceria cotidiana, da docência compartilhada, do trabalho articulado e da busca por qualificar processos de aprendizagem junto a estudantes dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nasceu a vontade de, em sintonia com as palavras de Mia Couto, oferecer a outras pessoas a possibilidade de tomar distância das certezas, de valorizar outros saberes e outros tempos de aprendizagem. Foi assim que nasceu o primeiro curso sobre práticas pedagógicas voltadas à EJA, organizado pelas duas, e foi também deste encontro que nasceu essa obra.

Mia Couto nos convida — por meio de uma escrita poética — a olhar para a valorização de outras formas de estar no mundo, que considera outros saberes e outras vivências. O autor nos convoca a abrir mão de fronteiras socialmente construídas e a deslocar nosso olhar de modo a nos colocarmos não apenas no lugar de quem ensina, mas também no de quem aprende, a fim de que possamos valorizar os saberes diversos e os tempos que não cabem no relógio. Nos somamos a esse convite e ousamos convidar, ainda, a qualificar os processos de ensino-aprendizagem voltados à EJA; a considerar que esses

estudantes trazem uma bagagem importante que deve ser convocada a contribuir em seus processos de aprender; e, por fim, a subverter a lógica diagnóstica que se associa aos percursos de aprendizagens de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim, é com imenso prazer que apresentamos esta obra, escrita a muitas mãos, por professoras, professores e estudantes ligados às práticas pedagógicas voltadas à EJA e aos processos inclusivos. O reconhecimento do direito de jovens e adultos à educação ainda é muito recente, fruto do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, que deu origem, após 20 anos de ditadura militar, à Constituição de 1988 (DI PIERRO e HADDAD, 2015). Assim como também é recente a consolidação da perspectiva inclusiva associada ao direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial frequentarem as escolas comuns junto aos seus pares. Podemos perceber, desta forma, que a EJA e a Educação Especial apresentam aproximações que dialogam a partir de histórias atravessadas — de forma prioritária — pela negação do direito à educação, conforme apontam Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018).

Portanto, orgulhamo-nos de reunir, nesta obra, estas duas áreas da educação, “ambas criadas no Brasil devido à não universalização da educação formal. Assim, essas modalidades de ensino constituíram-se a partir de práticas assistencialistas e políticas compensatórias” (CABRAL, BIANCHINI e GONÇALVES, 2018, p. 589), bem como, às margens dos processos de escolarização, especialmente por atenderem sujeitos que nem sempre foram considerados prioridade: aqueles que não acessaram a escola — ou foram excluídos dela — ainda na infância e aqueles considerados “diferentes”.

Muito temos ouvido acerca das súbitas mudanças que vivenciamos hoje na sociedade. Fala-se de crises provocadas — ou aprofundadas — pelos avanços tecnológicos, pelo agravamento das desigualdades econômicas e sociais, pela ascensão de forças da extrema

direita em democracias liberais pelo mundo todo, alimentando o ódio e a belicosidade racista (BROWN, 2019), entre outras. Apesar do lugar comum, cabe destacar que a educação não passa incólume a tudo isso. Como demarca Laval (2019, p. 29), frente a todo esse cenário que se descortina, um “novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica”. Desse modo, de forma simplista, assume-se que as instituições, inclusive a escola, só teriam sentido à medida em que prestassem serviço às empresas e à economia (LAVAL, 2019). Disso resulta que o novo ideal pedagógico esteja assentado na formação do “homem flexível” e do “trabalhador autônomo” (LAVAL, 2019). Temos visto, também, o crescente desmonte de políticas públicas endereçadas à escolarização daqueles que não tiveram acesso à educação na idade considerada adequada. O fechamento de turmas, a extinção dos setores específicos do Governo para o atendimento da modalidade, o corte de verbas, o baixo investimento na formação de docentes aptos a trabalhar na EJA e a imposição de dificuldades para o acesso e a permanência do público-alvo da modalidade demonstram o desinteresse governamental com a mesma. Neste ínterim, qual o lugar da EJA e da inclusão escolar, que se voltam predominantemente àqueles que geralmente executam papéis na economia que demandam pouca ou nenhuma instrução formal? Que tipo de formação pretende-se ofertar na EJA? De que forma podemos atender aos anseios e às necessidades de escolarização de seu público-alvo? Como qualificar o percurso de escolarização do estudante público-alvo da educação especial que frequenta a EJA? Como ser resistência em meio a tudo isso?

Cabe salientar que esta obra traz algumas reflexões, *insights* e relatos de práticas gestadas e realizadas no âmbito da EJA do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). Localizada em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, tal instituição pode ser considerada um espaço privilegiado, dado o cenário dos dias atuais no Brasil. A EJA do CAp/UFRGS atende, hoje (2022/2),

turmas correspondentes desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Assim como os demais colégios de aplicação vinculados às universidades federais brasileiras, o CAP/UFRGS é regido pela Portaria N° 959/2013, que trata das diretrizes e normas gerais de funcionamento dos mesmos, definindo-os como “unidades de Educação Básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a inovação pedagógica e para a formação docente” (BRASIL, 2013). Desse modo, dada a natureza da instituição à qual está atrelada e ao seu corpo docente — formado, em sua expressiva maioria, por mestres e doutores —, a EJA do CAP/UFRGS tem sido palco para a produção e o desenvolvimento de diversas inovações pedagógicas.

Em 2020, com a eclosão da pandemia de COVID-19, escola, professores e alunos precisaram se adaptar à nova realidade que se erguia vertiginosamente, num afastamento que inicialmente parecia breve, mas que, no caso do CAP/UFRGS, durou quase dois anos letivos inteiros. Imaginava-se que haveria fortes impactos na EJA, dada à vulnerabilidade econômica e social vivenciada pelos estudantes e também pelo parco acesso às tecnologias digitais, o que, em parte, se confirmou, infelizmente. Em relação à turma de Anos Iniciais da EJA, onde atua uma das autoras/organizadoras do livro, tínhamos muito receio de que os alunos desistissem, abandonando a escola mais uma vez. Porém, conforme é possível ler mais adiante, nas escritas que aqui organizamos, conseguimos, com muito esforço, manter o vínculo de todos os estudantes — matriculados naquele momento — com o processo de escolarização. Percebemos, no entanto, que esta não estava sendo a realidade de todas as escolas que vivenciavam o mesmo drama causado pelo afastamento compulsório. Sentimos a necessidade de conversar com outros docentes, que também atuavam na EJA, para trocarmos informações e ideias, visando ao enfrentamento dessa situação. Por outro lado, antes mesmo da pandemia, já vislumbrávamos a realização de um curso de extensão com foco na formação docente para atuação na EJA.

Com isso, entramos em contato com professores de diferentes áreas que atuavam naquele momento, ou já haviam atuado, direta ou indiretamente, na turma de Anos Iniciais da EJA do CAP/UFRGS, visando organizar um percurso formativo que pudesse subsidiar, da forma mais completa possível, professores e professoras formados ou em formação, que tivessem interesse nesta modalidade de ensino. Realizamos oito encontros utilizando plataformas *on-line*, ministrados por docentes das áreas de pedagogia, educação especial, matemática, ciências, cultura digital e artes. A procura pelo curso foi grande. A realização do curso de forma não presencial possibilitou o contato não apenas com professores da região metropolitana de Porto Alegre e do interior do Rio Grande do Sul, mas também de diferentes partes do Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo e Acre. Do total de respondentes da tarefa final do curso, 30,4% dos participantes ainda não atuavam em escolas e dos 69,6% que já atuavam, todos eram professores na EJA.

Dentre as respostas acerca do nível de satisfação com o curso, boa parte dos participantes destacou a variedade de temáticas contempladas, a exposição de práticas pedagógicas, bem como, a necessidade de complementação de seus conhecimentos sobre a EJA, considerada pouco abordada nos cursos de licenciatura:

O curso ampliou meu olhar e me oportunizou novas e significativas aprendizagens sobre a EJA, despertando ainda mais meu interesse por essa área de atuação docente.

Curso muito amplo e completo. Adorei ter acesso a tantas experiências de sucesso e práticas possíveis de sala de aula.

Me apresentou uma modalidade de ensino que não está sendo trabalhada na minha graduação e me fez refletir sobre direcionar minha carreira nesta modalidade.

Os temas foram variados e trouxeram muitas reflexões e ideias para desenvolver minhas práticas com turmas de EJA.

Contribuições excelentes para a prática pedagógica, assim como narrativas ricas sobre os trabalhos desenvolvidos.

Porque temos pouquíssimo sobre a EJA na graduação e esse curso possibilitou um maior conhecimento sobre a modalidade, suas especificidades, etc.

(Respostas dos/das participantes do curso na tarefa final)

Dada a avaliação satisfatória, resolvemos oferecer a segunda edição do percurso “Práticas pedagógicas nos Anos Iniciais da EJA” no ano de 2022. Concomitantemente, entendemos que outra forma relevante de registrar e divulgar as práticas pedagógicas abordadas nestes percursos formativos seria a organização da obra que aqui apresentamos. Para tanto, convidamos os professores e professoras envolvidos e envolvidas nas aulas ministradas para elaborarem os capítulos materializados nas páginas seguintes. Destarte, gostaríamos de agradecer profundamente a esse grupo incrível e dedicado, que nos presenteou com seus conhecimentos, vivências e amor pela EJA nas aulas ofertadas nas duas edições do curso e nos capítulos que a seguir apresentamos.

Aproveitamos este espaço para destacar, ainda, a generosidade intelectual dos colegas docentes que trabalham com a EJA na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que também compuseram nosso percurso. Agradecemos, especialmente, aos professores Rafael Arenhaldt e Larisa da Veiga Vieira Bandeira que aceitaram prontamente nosso convite para estar junto, abraçaram a nossa escrita e nos presentearam com uma leitura e reflexões atentas, as quais passaram a compor o prefácio desta obra.

Podemos afirmar que cada uma das escritas que integram este livro representam a força da EJA, como espaço de resistência e como pulsão de vida. Desta forma, nas próximas páginas serão apresentados 10 capítulos, os quais possibilitam — para além do acesso a

pesquisas e a práticas associadas à EJA e à inclusão escolar — a aproximação com o desenho e os delineamentos que se associaram ao percurso formativo “Práticas pedagógicas nos Anos Iniciais da EJA”.

No texto “EJA e letramento digital: uma experiência”, Daiane Martins Bocasanta e Clevis Rapkiewicz abordam um projeto de ensino centrado em atividades de letramento digital, realizado em uma turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA, gestado e desenvolvido em uma parceria firmada entre a professora polivalente da turma (pedagoga) e a professora responsável pela disciplina Cultura Digital. A pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa-ação, contemplou práticas pedagógicas ocorridas no CAP/UFRGS, durante o primeiro semestre de 2019.

“Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: de políticas a práticas” é o título do texto escrito por Carla Maciel da Silva, Mayara Costa da Silva e Tásia Fernanda Wisch. O capítulo teve como objetivo constituir uma cartografia acerca das políticas e práticas que se articulam ao atendimento educacional especializado no contexto específico do CAP/UFRGS.

Daiane Martins Bocasanta, Clevis Elena Rapkiewicz e Talia Prates da Luz, em seu capítulo “Atividades de letramento imagético na EJA no contexto pandêmico”, descrevem e analisam, a partir de uma abordagem qualitativa de inspiração pós-crítica, uma sequência didática elaborada no contexto dos componentes curriculares Cultura Digital e Polivalência, realizada com a turma de Anos Iniciais da EJA durante o período de suspensão das aulas presenciais, imposto pelas medidas de prevenção de contágio do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Isabelle Bertaco dos Santos e Daiane Martins Bocasanta, refletem, no capítulo “A EJA na pandemia: encontros virtuais de leitura”, sobre as possibilidades de promoção de práticas de leitura na EJA

num contexto de estudos dirigidos a distância. A partir disso, buscam historicizar e problematizar parte do itinerário pedagógico colocado em curso por professoras e estudantes de uma turma de Anos Iniciais da EJA do CAp/UFRGS durante o ano de 2020, ano marcado pelo início da pandemia de COVID-19.

Em “Leitura, escrita e autoria na EJA: a produção do livro de Marinita”, Daiane Martins Bocasanta, Talia Prates da Luz, Isabelle Bertaco dos Santos e a aluna da EJA Marinita Barros da Silva apresentam o livro produzido a partir de práticas pedagógicas realizadas com uma turma de cinco estudantes da EJA, no contexto dos estudos remotos durante a pandemia de COVID-19. A partir disso, refletem o protagonismo dos estudantes nas produções realizadas em aula.

“Educação Matemática de Jovens e Adultos e a ênfase na contextualização” é o capítulo escrito por Fernanda Wanderer e Fernanda Longo, que propõem algumas reflexões sobre a matemática escolar posta em ação no âmbito da EJA, tomando como base teórica o campo da Etnomatemática. A investigação apoia-se nos estudos de Michel Foucault, em especial na análise do discurso. O material empírico analisado é constituído por vozes de docentes que integraram investigações recentes da área da Educação Matemática da EJA.

Mayara Costa da Silva, Carla Borges Costa da Silva e Bruna Barros de Borba abordam, no capítulo “Materiais pedagógicos inclusivos na sustentação do processo de alfabetização na educação de jovens e adultos: do que estamos falando?”, características de materiais inclusivos relacionados à alfabetização de estudantes da EJA. Elas utilizam-se, em sua argumentação, do conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem, corroborando uma revisão de literatura acerca da temática que envolve a inclusão e a alfabetização na EJA e a posterior análise documental das pesquisas encontradas.

“Arte na alfabetização de jovens e adultos”, escrito por Ana Carolina Müller Fuchs e Daniela Cesa Fracasso, compartilha reflexões, saberes e noções que acompanham a trajetória de duas professoras de Artes da EJA. O texto busca pensar a arte na EJA na multiplicidade em que ela se apresenta, não só no que se refere a sua prática, mas em sua dimensão de diálogo com o outro, apoiando-se em diversos autores para pensarem nas formas de ser e viver a Arte dentro da escola e, em especial, na alfabetização de jovens e adultos.

Em “Educação das relações étnico-raciais no contexto da EJA: princípios para a construção de práticas pedagógicas de afirmação das trajetórias dos estudantes”, Tanise Müller Ramos nos convida a refletir sobre a EREER no contexto da educação de jovens e adultos. A autora propõe princípios para a construção de práticas pedagógicas de afirmação das trajetórias dos estudantes em direção à reparação histórica e à construção da equidade de direitos sociais, a partir da identificação e do combate ao racismo estrutural presente nas instituições escolares através de suas concepções e práticas pedagógicas.

No capítulo “O estímulo à memória como proposta de ensino em Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos”, os autores Fernanda Britto da Silva e Victor João da Rocha Maia Santos apresentam um recorte do trabalho desenvolvido ao longo de diferentes semestres letivos com objetivo de trabalhar o lúdico, a memória e a capacidade de convívio e de interação no espaço escolar, a partir da atuação das Ciências da Natureza nas aulas de alfabetização para estudantes da EJA do CAP/UFRGS.

*Daiane Martins Bocasanta
Mayara Costa da Silva
Bruna Barros de Borba*

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 set, 2013. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf> Acesso em 05/09/2022.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 587–602, 2018. DOI: 10.5902/1984686X30841. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>. Acesso em: 28 ago. 2022.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Cia das Letras, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cedes**, Campinas, v.35, n.96, p.197-217, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Traduzido por Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

Compondo Práticas Pedagógicas, Refletindo Sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Inclusão Escolar: um Prefácio

Então você passou dias de angústia pensando como você iria levar *Crime e castigo* para aqueles alunos. Logo eles, 'os que não entendem de nada'. 'Os perdedores'. Você não tinha alternativa, tinha de cumprir o prometido. Então você releu *Crime e castigo* em casa, selecionou as partes que julgou mais contundentes. Tirou uma cópia. E, depois de reler, você se pôs a memorizar os trechos. Fez isso porque você não podia simplesmente ler o texto com eles, você tinha de contar algumas passagens. Dizer algumas palavras com mais ênfase, fazer as pausas necessárias. Deixar o silêncio falar por si. Afagar o léxico. Olhá-los nos olhos. E realmente parecia que estava funcionando. A descrição de Dostoiévski os hipnotizava. Entre a narração de uma morte e outra, podia-se ouvir a respiração dos alunos. Teu cansaço havia sumido, e uma nova sensação de plenitude começava a tomar conta de você (TENÓRIO, 2020, p. 124).

Refletir sobre o trabalho pedagógico e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ato de deslocamento, de descenramento, de saída do centro para as margens. Atuar com inclusão no âmbito da escola e com sujeitos jovens e adultos é ato urgente e necessário. Registrar, compor e mirar criticamente as práticas pedagógicas e docentes é ato de esperança, o esperar de Paulo Freire (1992), que implica em "*não desistir, em levar adiante, em juntar-se com outros para fazer de outro modo*". A articulação e a interface da EJA e da Inclusão Escolar, nas diversas expressões da prática pedagógica, são as concepções mobilizadoras deste livro de fazer junto e de outros modos, um presente, cuidadosamente organizado pelas colegas docentes Daiane e Mayara.

Este livro conta com textos escritos por professoras e professores, nos quais é possível “ouvir a respiração dos alunos”, suas vozes e suas aprendizagens como um direito humano fundamental, e a tentativa contínua de garantir tais direitos que movimenta a escola, a pesquisa, o ensino, a extensão, e as coloca em luta, produção e criação constante. É um livro que também escuta o silêncio da EJA e da Inclusão Escolar e os embates na tentativa da manutenção dos vínculos, em tempos de ensino remoto, no início da pandemia de Covid-19.

São dez textos e dezesseis docentes-autoras e autores que, a partir da sua prática pedagógica na EJA e na Inclusão Escolar, registram, discutem e refletem sobre temas e abordagens fundantes no campo teórico-metodológico-pedagógico da EJA e da Inclusão, sem se afastarem de sua potencial dimensão ético-político-epistemológica. O livro é material de subsídios para reuniões e formação de professores nas escolas que atuam com jovens e adultos em processo de escolarização ou da modalidade EJA. Contempla o registro minucioso sobre o trabalho pedagógico com diversas linguagens e áreas de conhecimento; da Matemática, das Artes, das Ciências; sobre as experiências em letramento digital e letramento imagético; sobre a escrita e a produção textual, a autoria, a leitura e a literatura na EJA; sobre a educação das relações étnico-raciais; sobre o atendimento educacional especializado e da utilização de recursos pedagógicos e de inclusão no âmbito da EJA; considerando os desafios de tempos pandêmicos, do trabalho remoto ou presencial. E é também um livro de contar sobre o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para os futuros professores e professoras, para aqueles que estão em formação inicial, pois esta composição coletiva olha nos olhos, reconhece e dá visibilidade ao que é feito, dá corpo e movimento para as aulas que sonhamos na graduação.

Tivemos o privilégio e a alegria de trabalhar, alguns anos atrás, junto com muitos dos autores desta obra, com turmas de Anos Iniciais, Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA do CAP na UFRGS. Tivemos a possibilidade de atuar nos componentes curriculares das Oficinas e dos Projetos de Investigação, aprendendo a fazer uma pedagogia carregada de significado, e de participar de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, de poesia, de escrita, de encontros com as turmas da EJA. O CAP é este lugar de encontro e de fazeres, de práticas pedagógicas pautadas por uma ética amorosa, e de um coletivo que pensa criticamente a respeito do que inventam com e para as/suas/seus estudantes. Este livro sistematiza o conjunto de ações do trabalho pedagógico consolidado na EJA do CAP. Materializa o intenso processo colaborativo, articulador e integrador entre os professores e as áreas de conhecimento, tendo em vista a configuração de um currículo próprio e adequado para a modalidade EJA e, sobretudo, respeitoso com os saberes e as trajetórias dos estudantes jovens e adultos.

Ao recebermos – ainda numa versão *preprint* – o conjunto dos textos, ao ensinar a leitura de seus escritos e sermos instigados a prefaciá-la obra, encontramos diversas conexões potentes que remetem ao trabalho cotidiano de professor/a da modalidade EJA na perspectiva dos “saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996) na escola de jovens e adultos.

Esta obra coletiva é um livro de fazer sumir o cansaço e de fazer a plenitude tomar conta do corpo docente. Estes escritos constituem um registro precioso e de acompanhamento de práticas pedagógicas sensíveis, de aulas que estavam sujeitas às interrupções próprias do uso das tecnologias, de projetos coletivos e de docência compartilhada. Destaca-se, portanto, a relevância das temáticas e abordagens diversas presentes no livro, “as dobradiças” pedagógicas que articulam e movimentam as janelas e portas do CAP estão na diversidade dos olhares que aqui traduzem e registram suas práticas.

À educadora e ao educador que atuam na EJA e com sujeitos jovens e adultos em processo de escolarização; às/aos estudantes das licenciaturas, à leitora e ao leitor interessada/o no campo teórico-metodológico-pedagógico que se constitui na interface da EJA e dos processos de Inclusão Escolar; à/ao docente interessada/o em compreender e qualificar a sua prática pedagógica, numa perspectiva humanizadora, cuidadora, interdisciplinar, reflexiva, ética e amorosa, recomenda-se a leitura desta obra inspiradora.

Desejamos a vocês uma leitura que faça “dizer algumas palavras com mais ênfase”, que convide a “fazer as pausas necessárias” para “deixar o silêncio falar por si”. E assim o CAP, suas professoras e professores, suas/seus estudantes, que tomam conta da EJA e da Inclusão Escolar de modos diversos, de modos possíveis, de modos sonhados, e aqui materializados, neste livro de “olhar nos olhos”, de mirar focado e visão panorâmica, possam compartilhar com vocês as suas reflexões e as suas pistas para uma ação docente voltada para a aprendizagem e visibilidade dos sujeitos da EJA.

Rafael Arenhaldt
Doutor em Educação e Professor da UFRGS

Larisa da Veiga Vieira Bandeira
Doutora em Educação

Setembro de 2022.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TENÓRIO, Jeferson. **O Avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



Daiane Martins Bocasanta

Clevi Elena Rapkiewicz

EJA e letramento digital:
uma experiência

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96191.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.1)

INTRODUÇÃO

Muitas mudanças vêm marcando nosso modo de vida atual de forma vertiginosa. A cada dia que passa, surgem novos dispositivos com os quais podemos gerenciar cada segundo de nossas vidas e nos conectar em tempo real com outras pessoas. E, nesse processo, ninguém passa incólume, independentemente de seu grau de escolarização. O entendimento do contexto que vivemos na contemporaneidade e a melhoria da qualidade de vida e de comunicação de todos, portanto, passa pela possibilidade de compreensão do funcionamento das engrenagens que hoje nos movimentam – mesmo àqueles que não tem acesso ou o hábito de manusear algum tipo de artefato digital em seu cotidiano. Desse modo, neste capítulo, abordamos um projeto de ensino centrado em atividades de letramento digital realizado em uma turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Contemplamos aqui, práticas pedagógicas ocorridas em uma escola pública federal de Porto Alegre-RS, durante o primeiro semestre de 2019. Essa experiência, gestada e desenvolvida em uma parceria firmada entre a professora polivalente da turma (pedagoga) e a professora responsável pela disciplina Cultura Digital teve como participantes um grupo de quatro estudantes com idades entre 37 e 68 anos, sendo uma mulher e três homens. Os alunos da turma tinham diferentes ocupações fora do âmbito escolar. Sendo assim, o aluno de 68 anos, apesar de aposentado, continuava atuando como zelador/porteiro de um condomínio. Outro aluno, de 40 anos, era porteiro ligado a uma empresa terceirizada que prestava serviços à universidade à qual a escola é vinculada. O terceiro aluno, com 41 anos, também era funcionário terceirizado, porém desenvolvendo atividades na supervisão da jardinagem da universidade. E, por último, a única mulher da turma, com 37 anos, trabalhava como cuidadora de idosos. Dois dos alunos ainda estavam em processo de alfabetização e dois estavam mais adiantados em sua trajetória de escolarização.

Alguns estudantes já possuíam algum conhecimento no uso de artefatos digitais como computadores e smartphones. No entanto, tais conhecimentos eram restritos ao uso de redes sociais, câmera fotográfica e aplicativos de troca de mensagens. Como podemos observar nas atividades laborais dos alunos, o uso de computadores não era uma demanda efetiva em seus locais de trabalho. Entretanto, os sujeitos manifestavam o desejo de aprender mais sobre isso e até quem sabe, utilizar tais conhecimentos para conseguir galgar outras posições no mercado de trabalho. Desse modo, as aulas de Cultura Digital, que ocupavam duas horas/aula semanais, eram momentos ansiosamente aguardados pelos estudantes, frente a possibilidade de ampliação desse repertório.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como já mencionado em outra pesquisa (BOCASANTA, WANDERER e KNIJNIK, 2019) é possível observar que, no contexto da EJA, na escola em questão, os alunos frequentemente creditavam um caráter salvacionista ao domínio de conhecimentos de ordem tecnocientífica:

Os estudantes expressaram estar fortemente marcados pela ideia de que se apropriar da tecnociência é um imperativo na vida de todos: “A ciência e a tecnologia, pra mim, é uma evolução que veio pra mudar a vida das pessoas, nos traz possibilidades que jamais poderia imaginar, como pagar contas, fazer compras online...”; “É, hoje em dia é tudo informatizado, né? [...] A tecnologia está muito avançada, mas o maior problema é que a gente não tem oportunidade de aprender as inovações que vão mudando o mundo rapidamente. (BOCASANTA, WANDERER e KNIJNIK, 2019, p. 5)

Algumas discussões, tais como a que desenvolve Bernadette Bensaude-Vincent (2013) na obra *As vertigens da tecnociência* nos

levam a refletir acerca do papel da tecnociência no mundo atual. Para a autora, apesar de a tecnociência ter dentre seus traços definidores ser um processo globalizante, ela não seria um destino inexorável (BENSAUDE-VINCENT, 2013). Em sua argumentação, a autora estabelece a possibilidade de “civilizarmos” as tecnociências, a fim de criar um mundo sob tensão para resistir ao processo de uniformização (BENSAUDE-VINCENT, 2013). Da mesma forma que os programas tecnocientíficos contemporâneos incentivariam o individualismo e a atomização do tecido social, nossos esforços deveriam centrar-se em “requalificar a *polis*, a cidade, como a associação de indivíduos livres e independentes” (BENSAUDE-VINCENT, 2013, p. 223).

Na análise dos tempos que habitamos na atualidade, Lazzarato (2014) demarca que nossa sociedade contemporânea é maquinocêntrica. O capitalismo age sobre as subjetividades e desse modo, “à produção do sujeito ou da pessoa individuada se sobrepõem um tratamento inteiramente diferente e uma apreensão complementemente outra da subjetividade, num processo de ‘servidão maquínica’ [...]” (LAZZARATO, 2014, p. 28). A servidão maquínica altera o status do indivíduo, que deixa de ser visto como “um ‘sujeito individuado’, ‘um sujeito econômico’ (capital humano, empresário de si mesmo) ou como ‘cidadão’” (LAZZARATO, 2014, p. 28). Nessa configuração, o indivíduo seria considerado uma engrenagem, parte componente de diferentes agenciamentos, tais como o sistema financeiro, empresa, mídia, Estado de bem-estar social, etc. Desse modo,

A sujeição fabrica um sujeito vinculado a um objeto externo (uma máquina, um dispositivo de comunicação, dinheiro, serviços públicos etc.), de que o sujeito *faz uso* e com o qual ele age. Na sujeição, o indivíduo trabalha ou se comunica com o outro sujeito individuado via uma máquina-objeto, que funciona como “meio” ou mediação de sua ação ou uso. A lógica “sujeito-objeto”, que constitui o modo de funcionamento da sujeição social, é uma lógica “humana, demasiado humana”.

Em contrapartida, a servidão maquínica não se constringe com os dualismos sujeito/objeto, palavras/coisas ou natureza/cultura. O dualismo não se opõe às máquinas, nem faz uso de um objeto externo; ele é adjacente às máquinas. Juntos eles constituem um dispositivo “homens-máquinas” nos quais homens e máquinas são meras partes recorrentes e intercambiáveis de um processo de produção, comunicação, consumo etc. que os excede. (LAZZARATO, 2014, p. 29)

Seguindo essa mesma linha de pensamento de Lazzarato (2014), que conecta diretamente máquinas e seres humanos, Paula Sibilia (2012) analisa o papel da escola na contemporaneidade, a partir da incompatibilidade entre sujeitos e escola. Sibilia (2012) argumenta que esse desencaixe entre alunos e escola tem se gestado há bastante tempo, ao longo de todo século XX, algo que vem se intensificando justamente “quando se está soldando um encaixe quase perfeito entre, de um lado, esses mesmos corpos e subjetividades e, de outro, um novo tipo de maquinaria, bem diferente da parafernália escolar e talvez oposta a ela” (SIBILIA, 2012, p. 14). Tal parafernália, adianta a autora, seriam os “aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet, que alargaram num abismo a fissura aberta há mais de meio século pela televisão e sua concomitante ‘cultura audiovisual’” (SIBILIA, 2012, p. 14).

As considerações de Sibilia (2012) nos parecem muito pertinentes – e até recorrentes – quando falamos das gerações mais jovens, especialmente daqueles que Mark Prensky (2001) denominou nativos digitais, isto é, gerações formadas por pessoas que nasceram em meio a uma abundância de artefatos digitais e que “são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (PRENSKY, 2001, p. 2). Porém, quando falamos de alunos de Anos Iniciais da EJA – imigrantes digitais, na definição de Prensky (2001) – com idades avançadas, podemos afirmar que falamos de outra coisa. Algo que poderíamos dizer, pouco explorado.

Dudene *et al.* (2016) inferem que estamos formando estudantes para um futuro cujos contornos não estão muito claros. Não sabemos que profissões existirão nos próximos anos e, como argumentam os autores, existe um forte apelo por parte de governos, empregadores e pesquisadores, “para a *promoção* de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 17). E, ocupando a centralidade desse conjunto complexo de habilidades, estaria a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais (DUDENEY *et al.*, 2016). Para tanto, os autores destacam a necessidade de envolver os alunos no domínio de letramentos digitais, definidos como: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito dos canais de comunicação digital” (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 17). Diferentes letramentos fariam parte desse conjunto, tais como letramento impresso, letramento em SMS, letramento em hipertexto, letramento em multimídia, letramento em jogos, letramento móvel, letramento em codificação, entre outros (DUDENEY *et al.*, 2016).

Nesse sentido, o trabalho propriamente dito, que passamos a descrever na seção seguinte, buscou aproximar e familiarizar os estudantes da turma de EJA com algumas tecnologias digitais, tomando como ponto de partida um diagnóstico inicial realizado com a turma e a perspectiva do letramento digital.

METODOLOGIA

Esta escrita foi concebida a partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa-ação. Uma das premissas que guia essa escrita é a necessidade de contarmos nossas próprias histórias, a partir de nossos próprios pontos de vistas, afinal,

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (COSTA, 2007, p. 92)

Buscando, portanto, nosso lugar e o lugar de nossos alunos nessa narrativa, que conta parte de uma história ocorrida numa sala de aula de EJA de uma escola pública, passamos a seguir para a descrição do que fizemos. Antes disso, porém, faz-se necessário traçarmos alguns balizamentos, visando justificar algumas escolhas pedagógicas. Assim, cabe destacar que o projeto ocorreu no primeiro semestre do ano de 2019. Primeiramente realizamos um diagnóstico acerca dos conhecimentos prévios do grupo, buscando definir nosso ponto de partida com cada aluno e identificar as dificuldades que cada um apresentava. Observamos que dentre os quatro alunos atendidos, todos portavam algum tipo de smartphone. No entanto, nem todos conheciam/sabiam utilizar as funcionalidades principais do aparelho. Um dos alunos, o mais idoso, com 68 anos, pedia constantemente ajuda da professora para usar o aparelho, inclusive quando queria mostrar fotos de netos ou mesmo receber fotos de atividades registradas no aparelho da professora. Esse mesmo estudante apresentava dificuldades bastante pronunciadas de coordenação motora fina, o que ficou evidente nas primeiras tentativas de uso do mouse. Visando sanar essas dificuldades, a professora de Cultura Digital sugeriu o “treinamento” do uso desse artefato através da simulação com um sabonete grande, em casa. Passadas algumas aulas, esse mesmo aluno, já com menos dificuldades, nos contou que tinha comprado o sabonete e que estava dedicando-se aos exercícios propostos em casa.

No geral, não tinham acesso a computadores em suas casas e apenas um deles já utilizava com maior desenvoltura buscadores de

internet ou editores de texto. Ainda assim, como esse aluno descreveu, “eu não sei mexer nessas coisas, eu... tudo bem que eu mexo com computador mas eu não mexo muito, não sou nenhum hacker nenhum nerd que entra pra dentro do computador e vira do lado do avesso” (Aluno 1). A essas dificuldades, somavam-se o medo de lidar com artefatos digitais (especialmente de estragar algum aparelho da escola), dificuldades motoras (no que tange à motricidade fina exigida no manuseio do mouse e do teclado) e o nível de escolarização em que se encontravam, tendo em conta que dois dos alunos ainda estavam aprendendo a ler e escrever.

Concomitantemente ao diagnóstico que realizávamos em sala de aula, uma bolsista de graduação ligada à pesquisa realizada pelas professoras fez entrevistas com os estudantes, com a finalidade de ajudar a definir os rumos das práticas pedagógicas do semestre. Essas entrevistas foram importantes para a identificação de temáticas que seriam abordadas em sala de aula, tais como a problemática do lixo e os Direitos Humanos. A escolha da questão dos Direitos Humanos veio principalmente a partir de algumas inferências feitas pelos estudantes, que consideramos equivocadas e direcionadoras de práticas pedagógicas que pudessem ampliar tais entendimentos, como:

Direitos humanos tá errado, totalmente errado. E vou te dizer o porquê ele tá errado. Não porque lá na frente eu quero ser um advogado, que eu quero ser um... um juiz, quero ser um promotor, “tendeu”? Mas baseado no cotidiano do dia a dia. Por exemplo, delinquente vem e te assalta tem mais direito que tu que é vítima. Batedor de carteira no centro de Porto Alegre, bate a tua carteira, tem mais direito do que tu que é vítima. Aí o cara vem mal intencionado, abusa de ti e tem mais direito porquê... do que tu que é vítima, do que você que é vítima. Tipo assim ó, direitos humanos, na minha concepção, no meu modo de ver, pra mim, é pra humano que é direito. Direitos humanos pra mim, no meu modo de ver, é pra aquele humano que levanta 04hs da manhã e sai as 05hs horas pra pegar o ônibus. [...] (Aluno 1)

Pra mim, os direitos humanos são pros bandidos né. Eu acho. [...] Porque o cidadão de bem... o cidadão de bem ta, ta por conta do, da bandidagem né. Aí que ta. Ta vendo as mulheres hoje em dia tudo, quantas mulheres são morta aí. Então hoje... ah vamos supor que a pessoa tem um filho hoje, tem filho e que não pode dar uma palmada no filho que, que... e aí? Tudo isso influi. (Aluno 2)

Direitos humanos... ah, como é que eu vou te dizer... Direitos iguais pra todos né, tem mais, tem muito preconceito hoje em dia, por causa disso aí. (Aluno 3)

Feitos esses balizamentos iniciais, passamos à descrição das atividades propriamente ditas.

ANÁLISE DE DADOS

1) Funcionamento do teclado e construção de um quadro com o nome de cada aluno

Tendo observado as especificidades da turma, optou-se pela exploração de diferentes artefatos digitais descartados como lixo eletrônico. Entre outras coisas, essa escolha se deu pela necessidade de desmistificar os artefatos digitais e para que os alunos perdessem o medo de utilizá-los. Dessa forma os estudantes tiveram uma aula com a professora de Cultura Digital em que a mesma explicou o funcionamento de um teclado de computador. Visando demonstrar como funciona um teclado por dentro, foi proposta aos alunos a realização de um jogo de batalha naval em folhas fotocopiadas, com diagramas montados pelos próprios alunos, que puderam disputar partidas entre si e com as professoras e bolsistas.

Após, os sujeitos foram convidados a desmontar teclados, selecionar letras do próprio nome e montar quadros em pedaços de

madeira previamente pintados por eles. Findada essa montagem, os alunos fizeram uma cruzadinha com palavras relacionadas ao teclado.

II) Construção de um alfabeto e de um jogo de memória com suporte em CD

Em um planejamento de aulas, as professoras discutiram a necessidade de construção de um alfabeto para a sala de aula. Desse modo, surgiu a ideia de montar esse alfabeto com o uso de lixo eletrônico, especificamente com o reaproveitamento das bases de teclados desmontados. Essa construção demandou mais de um mês de aulas semanais. O primeiro passo foi definir junto aos estudantes as palavras que fariam parte do alfabeto. Essas palavras foram escritas pela professora pedagoga no quadro branco e registradas pelos alunos nos cadernos. Isso possibilitou a identificação de palavras que tivessem sentido para o grupo, englobando, por exemplo, insumos para a construção civil e ferramentas, tais como areia, martelo, pá e serrote. Deixar a cargo dos alunos a escolha das palavras para o alfabeto foi uma estratégia de não-infantilização do processo pedagógico voltado para adultos.

Subsequentemente, as palavras foram divididas entre os alunos, que digitaram as mesmas no computador, com o auxílio de professoras e bolsistas da graduação. As palavras digitadas foram, então, usadas para pesquisas em bancos de imagens da internet. Cada aluno escolheu as imagens de acordo com as palavras que pesquisou e salvou em um arquivo. Os bolsistas organizaram as imagens, que foram impressas. Na aula seguinte, os alunos montaram o alfabeto, colando letras e imagens em bases de teclados e unindo as mesmas com fios de computador.

Foram utilizados ainda, fotogramas feitos a partir das letras iniciais de cada aluno e fotos registradas com smartphones, estilizadas em aplicativo próprio, com ajuda da professora e impressas em uma mini-impressora do tipo *Sprocket* da HP.

Utilizando as mesmas imagens impressas para o alfabeto, cada aluno também montou um jogo de memória letra/imagem tendo como suporte CDs. O jogo foi explorado em sala de aula e, após, cada um pode levar um exemplar para casa.

Concomitante a esse trabalho, explorou-se em sala de aula, obras e a biografia de Vik Muniz, importante artista plástico brasileiro que cria seus quadros especialmente a partir do reaproveitamento de diferentes tipos de lixo e de alimentos.

Figura 1 - Alfabeto da turma



Fonte: foto do autor, 2019.

Figura 2 - Jogo da memória



Fonte: foto do autor, 2019.

III) Funcionamento de monitores e imagem digital

Como já havíamos adiantado ao fazermos os balizamentos anteriores a esta seção, uma temática que guiou o planejamento das aulas do semestre foi o estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Sendo assim, após a explicação do funcionamento de monitores e sobre o pixel, os alunos escolheram imagens entre obras compostas por 30 artistas que ilustraram cada direito da Declaração Universal dos Direitos Humanos em um projeto que comemorou os 70 anos de sua publicação (70 ANOS DA DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2019). Após essa escolha, as imagens foram impressas em tamanho A4 e coloridas. A proposta feita aos estudantes consistiu em recortar as obras em quadrados e remontar, de forma livre e criativa as mesmas, colando-as em uma folha de papel colorida. Tendo finalizado a atividade, os alunos escanearam as imagens com a ajuda das professoras. As imagens escaneadas foram, então, customizadas com a utilização do recurso *Paint Brush*. Assim, os alunos puderam adicionar fotos de si, de familiares e escrever seus próprios nomes. Essas obras foram impressas e serviram de capas em caixas de CDs, onde foram colocados impressos todos os direitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Figuras 3, 4 e 5 - Capas elaboradas pelos alunos através de releitura de imagens



Fonte: digitalizado pelos autores, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que por ora descrevemos possibilitou a discussão do lugar das tecnologias digitais na sala de aula, em especial, quando esse espaço é ocupado majoritariamente por indivíduos na idade adulta. Vemos em algumas obras, como a de Paula Sibília (2012), discussões centradas no descompasso entre a escola e os estudantes de hoje, isto é, jovens nascidos em meio a uma grande profusão de tecnologias digitais. Afinal, como argumentam Fernandes *et al* (2016, p. 36):

Crianças e jovens de diversas escolas adentram-na com seus aparatos e utilizam-nos dentro do contexto escolar. Porém, não observamos que nem sempre o espaço da rede é considerado também como local de produção de cultura desses sujeitos culminando, assim, em embates e entraves, a partir da tentativa de separação entre as práticas culturais dos jovens que se dão dentro/fora da escola e o uso de dispositivos móveis em seu âmbito. Tais tensões nem sempre entendem o sujeito como sendo constituído através de sua relação com o seu tempo.

Esse enfoque na infância e juventude, ao falarmos em tecnologias digitais, sustenta-se no paradigma vigente que posiciona o jovem como detentor desse tipo de conhecimento (BOCASANTA, 2013). Nesse sentido, boa parte das discussões centradas no cruzamento escola/tecnologias digitais, relega a segundo plano o que acontece quando o sujeito escolar já está na idade adulta ou ainda, na terceira idade. Acreditamos, portanto, que esse relato de experiência pode ser inspirador para outros educadores, visando ampliar a realização de escolhas pedagógicas que possibilitem aos estudantes da EJA o acesso a tecnologias digitais.

Pudemos observar ao longo do processo, o envolvimento dos estudantes nas aulas de Cultura Digital e o quanto a intersecção entre duas diferentes disciplinas pode ser benéfica para o processo de alfabetização e pós-alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

Dentre os principais resultados obtidos, foi possível verificar que ao final do semestre os alunos mostravam-se mais familiarizados com o uso de tecnologias digitais e menos receosos de “estragar” os equipamentos disponibilizados em aula. A cada atividade proposta, foi gratificante observar a satisfação dos estudantes frente a cada pequena conquista, como utilizar de forma mais autônoma o mouse ou mesmo, localizar as letras do próprio nome no teclado.

Outro aspecto que não podemos deixar de destacar, é que o trabalho realizado em sala de aula também esteve focado na discussão acerca do descarte e do reaproveitamento de lixo eletrônico. Vivemos em um contexto marcado por acentuadas mudanças climáticas e degradação do meio ambiente, provocadas sobretudo pela ação humana. Sendo assim, faz-se relevante trazer essas questões para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

70 Anos da Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.direitoshumanos70anos.com/?fbclid=IwAR0CKdZwBtdAcqbMERA0_chHjhzJ0K-_Dh9VwU5KfH4s1DWV55ZqaVoAcr0>. Acesso em 18 outubro 2019.

BENSAUDE-VINCENT, Bernadette. **As vertigens da tecnociência**: moldar o mundo átomo por átomo. São Paulo, SP: Idéias & Letras, 2013.

BOCASANTA, Daiane Martins. **Dispositivo da tecnocientificidade**: a iniciação científica ao alcance de todos. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013, 233 p.

BOCASANTA, Daiane Martins; WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Dispositivo de tecnocientificidade e Educação de Jovens e Adultos. **Educação** (UFSM), Santa Maria, p. e52/ 1-20, jul. 2019. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30910>>. Acesso em: 15 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644430910>.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PREGUM, Mark. **Letramentos digitais**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERNANDES, Adriana Hoffmann, DINIZ, Lucy Anna, BARROS, Raquel Silva. Mídias móveis, usos e redes: reflexões e desafios para a escola. *In*: AMARO, Ivan e SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). **Tecnologias digitais nas escolas**: outras possibilidades para o conhecimento. 1. ed. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2016.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, subjetividades**. 1ª ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

2

Carla Maciel da Silva

Mayara Costa da Silva

Tásia Fernanda Wisch

**Atendimento Educacional
Especializado no contexto
da Educação de Jovens
e Adultos do Colégio de Aplicação
da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul:
de políticas a práticas**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96191.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.2)

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos nosso diálogo torna-se importante apresentar, mesmo que brevemente, o contexto de pertencimento e o foco analítico desta pesquisa. O Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS) foi fundado no ano de 1954, pautado no decreto lei 9.043 de 1946. O projeto de criação dos Colégios de Aplicação¹ se constitui a partir da necessidade da criação de escolas laboratórios. Esta iniciativa buscava estruturar espaços para campo de estágios e práticas das disciplinas didáticas dos cursos de licenciaturas que começavam a ser criados naquela época.

Desse modo, o colégio, além do seu compromisso com o ensino, tem como princípios a pesquisa, extensão e a formação docente, numa perspectiva indissociável. Os professores são divididos em quatro departamentos, os quais contemplam as suas respectivas áreas do conhecimento: Departamento de Humanidades (DHUM); Departamento de Comunicação (DEPCOM); Departamento de Expressão e Movimento (DEM); e Departamento de Ciências Exatas e da Natureza (DCEN).

Atualmente, o ingresso ocorre por meio de sorteio público, a partir de editais publicados periodicamente. A partir do ano de 2021, após um amplo debate da comunidade escolar, os editais de ingresso passaram a prever reservas de vagas² na tentativa de ampliar o

- 1 Inicialmente as atividades aconteciam junto à Faculdade de Filosofia, por meio da oferta do curso de Ginásio. A ampliação de oferta de turmas foi acontecendo gradativamente ao longo dos anos seguintes. Em 1971, o Colégio passou a se vincular à Faculdade de Educação e se mudou para as dependências deste prédio na região central de Porto Alegre. No ano de 1985 o CAp/UFRGS passou a oferecer 1º e 2º graus completos. A mudança física para o Campus do Vale, no bairro Agronomia, aconteceu no ano de 1996.
- 2 A reserva de vagas no contexto apresentado prevê as seguintes modalidades: **Modalidade 1:** Candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo. **Modalidade 2:** Candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas. **Modalidade 3:** Candidatos/as com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo. **Modalidade 4:** Candidatos/as Pessoas com deficiência (PCD). **Modalidade 5:** Acesso universal/ampla concorrência - candidatos/as que não optaram por vaga reservada e os/as candidatos/as não sorteados/as nas modalidades M1, M2, M3 e M4.

acesso e a garantia de políticas públicas. Pode-se afirmar então, que os estudantes que frequentaram e ingressaram na instituição, em período anterior ao ano 2022, ingressaram a partir da ampla concorrência, cenário que tem se alterado a partir do recente movimento.

O CAP/UFRGS³ constitui-se em uma instituição de Educação Básica, oferecendo turmas que são organizadas a partir de projetos de ensino⁴, as quais atendem desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio do ensino regular e turmas de nível fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O projeto de EJA, iniciou em 2008 com o objetivo de contemplar as legislações vigentes, incluindo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual indica que a EJA deve contemplar funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras da Educação, no sentido da restauração do direito à esta. Atualmente, o projeto EJA contempla turmas correspondentes aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Possui 5 turnos semanais, com aulas que ocorrem durante o período noturno.

No que se refere à área da Educação Especial, esta se organiza conforme os pressupostos legais, transversalizando todos os projetos de ensino da escola, conforme as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial⁵.

- 3 Todas as informações apresentadas referente a apresentação do Colégio de Aplicação, são decorrentes da Tese de Wisch (2020), que se encontra em processo de publicação.
- 4 O CAP/UFRGS se organiza a partir de projetos de ensino, que, neste momento, são cinco: Projeto UNIALFAS: atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Projeto AMORA: atende as turmas de sextos e sétimos anos; Projeto PIXEL: contempla os dois últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Projeto ENSINO MÉDIO: contempla o Ensino Médio, como um todo. Projeto EJA: contempla turmas correspondentes aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- 5 No âmbito da política, passam a ser identificados como estudantes público-alvo da Educação Especial sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O trabalho da área da Educação Especial se constitui a partir do Atendimento Educacional Especializado - AEE, serviço que assume centralidade com relação à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sendo elencada, sua oferta como um dos objetivos principais da mesma (BRASIL, 2008) e das normativas que se associam a este documento no contexto brasileiro (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011). Ao olharmos para diferentes redes de ensino, tanto públicas, como privadas, podemos afirmar que o formato deste atendimento vem se delineando com base nos contextos específicos em que se inserem, assumindo, assim, diferentes desenhos.

Diante disso, o presente texto tem como objetivo prioritário constituir uma cartografia acerca das políticas e práticas que se articulam ao atendimento educacional especializado no contexto específico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). A proposição parte da seguinte questão orientadora: de que forma se desenha a estrutura do atendimento educacional especializado no contexto da EJA no âmbito desta instituição?

REFERENCIAL TEÓRICO E NORMATIVAS BRASILEIRAS ACERCA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De antemão torna-se necessário salientar a proximidade existente entre os dois lócus que envolvem o objetivo do presente texto: a EJA e a educação especial. Ambas as modalidades de ensino envolvem sujeitos que se constituíram às margens do processo de escolarização, mesmo que por motivos diversos. Assim, corroboramos as palavras de Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) que afirmam que as duas modalidades foram instituídas no contexto nacional em função da “não universalização da educação formal. Assim, essas modalidades de ensino

constituíram-se a partir de práticas assistencialistas e políticas compensatórias.” (CABRAL, BIANCHINI e GONÇALVES, 2018, p. 589).

Os processos de escolarização de estudantes com deficiências, ao longo da história da Educação Brasileira, foram marcados pelo assistencialismo e pela segregação em instituições especializadas. Mesmo diante de conquistas de garantias na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é possível afirmar que somente os últimos vinte anos marcaram ações e políticas com expressiva importância na constituição da perspectiva inclusiva na escola regular. Diante disso, consideramos importante ressaltar alguns dos marcos normativos que se relacionam à área, com foco nos anos 2000 até os dias atuais.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Apesar de citar o atendimento educacional especializado, o documento não aprofunda o conceito acerca do que envolve o serviço. Sobre a Educação Especial, segundo o documento, entende-se como uma:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que **assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, grifos nossos, 2001)

Como pode-se perceber a partir do trecho em destaque, a Resolução, apesar de citar os recursos e serviços relacionados à área, indica ainda, a possibilidade de o AEE constituir-se de forma substitutiva à escolarização dos estudantes. Tal aspecto pode ser apontado como uma fragilidade do documento, pois manteve a possibilidade de o atendimento destes sujeitos ocorrer em instituições especializadas, de forma substitutiva, como afirmam Mendes e Tosta (2012).

No ano de 2008 instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, documento que altera o direcionamento político para a área, afirmando o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao acesso à escola regular. O objetivo deste documento é o de:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Desta forma, ao prever a escolarização desses estudantes na escola regular, sinaliza, ainda, a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como, prevê a garantia do AEE de forma complementar ou suplementar à escolarização, ou seja, o atendimento não se organizará de forma substitutiva ao ensino comum, como ocorria até então. A política conceitua o atendimento, em suas diretrizes, da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela [...] disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e

tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16)

Torna-se possível afirmar a importância que a política assume, como documento orientador, tendo em vista que deixa claro, ao longo de seu texto, que as atividades que ocorrem no âmbito do AEE diferenciam-se daquelas atividades que são desenvolvidas na sala de aula regular, ou seja, não é substitutivo e nem será considerado reforço escolar. O atendimento pode ser compreendido, neste sentido, como um serviço de apoio que, entre outras questões, constrói estratégias para a participação e aprendizagem do aluno no âmbito da sala de aula comum.

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, que “institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial” reafirma, em seu artigo 2º, a função complementar e suplementar do atendimento “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). Acerca do espaço de realização do atendimento, a referida política afirma que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais.

Desse modo, as salas de recursos multifuncionais tornaram-se espaço de destaque com relação ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, compreendemos que os processos inclusivos, os quais são o objetivo central desta oferta, estão para além de um espaço específico, tendo em vista a vida que pulsa na escola e a multiplicidade de espaços e movimentos que se apresentam. Diante disso, em nossos estudos e práticas temos nos debruçado sobre a necessidade de qualificarmos/ampliarmos a compreensão do conceito de AEE, assumindo-o como um serviço que se constitui em rede e que pode se desenharem múltiplos formatos, tendo como ponto de partida as especificidades de cada estudante.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao fazer docente que se associa ao atendimento educacional especializado, o qual é evocado na Resolução nº 04/2009, ao citar em seu artigo 13 as atribuições do professor de Educação Especial. Dentre as funções assumidas pelo profissional, oferecemos destaque para aquela que indica que este deve planejar estratégias a partir das necessidades observadas em cada sujeito. Diante dessa função, compreendemos a multiplicidade de possibilidades que se abrem, no sentido de explorar o AEE para além de um espaço específico.

Além disso, compreendemos que ao referir que as proposições pedagógicas devem ser pensadas a partir das necessidades observadas em cada sujeito, deve-se evocar a diversidade que constitui os processos de viver em detrimento ao desenvolvimento de práticas que enfocam a deficiência. Nesse sentido, cada sujeito servirá de bússola no sentido de orientar o desenvolvimento de propostas a serem desenvolvidas no AEE.

Tais reflexões são decorrentes do cotidiano escolar, os quais nos levam a questionar: terão todos os estudantes as mesmas demandas com relação a utilização de um mesmo espaço? De um mesmo atendimento? Sempre individualizado? Sabemos que não. Dentre as funções assumidas por qualquer professor (não apenas o de Educação Especial), em especial quando este trabalho se desenvolve no contexto da EJA, está a necessidade de realizar a leitura das especificidades do estudante, sublinhando que os processos de construção de conhecimento se dão em diferentes tempos e que, portanto, requerem diferentes estratégias e proposições.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” apresenta o atendimento educacional especializado como “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”

a ser ofertado de forma complementar ou suplementar, conforme destaques dos documentos anteriores.

No ano de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão reafirmou o direito à Educação por meio de um sistema educacional inclusivo, em seu capítulo IV. Apesar de destacar o direito ao AEE, o documento não traz nenhum aprofundamento acerca do conceito. Afirma, no entanto, em seu artigo 28 que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015)

Reiteramos, portanto, a importância de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE e que torna-se fundamental, pois consiste em uma forma de garantir um direito, o qual estará anunciado, tanto nas normativas, quanto nos documentos internos da instituição, explicitando, ainda, a visibilidade dessa oferta.

A partir da leitura acerca das normativas brasileiras na área da Educação Especial, sobre o AEE, torna-se possível perceber que há uma vinculação direta à sala de recursos multifuncional ou a um conjunto de estratégias técnicas específicas⁶. Nesse sentido, percebe-se a emergência de olharmos para a composição deste atendimento com

6 As experiências das autoras (em outras redes de ensino) no AEE evidenciam este serviço ainda muito voltado ao modelo clínico de atendimento, ou seja, uma hora por semana no turno inverso, com poucas oportunidades de diálogo com a professora da turma regular. Além disso, o número de professores atuantes no AEE não permite que os professores flexibilizem a oferta desse atendimento pois geralmente o número de alunos excede a carga horária semanal, o que significa dizer que nem sempre é possível a garantia de uma hora de AEE individualizado em turno inverso, muito menos, a inserção em sala de aula ou propostas compartilhadas.

vistas a atender às demandas individuais de cada estudante, garantindo uma proposta flexível e adequada a seu processo educativo.

Do mesmo modo, percebemos um movimento importante e que aparece em quase todos os documentos analisados, o qual envolve um destaque para a observação das necessidades de cada sujeito para então se planejar estratégias específicas de atendimento. Este movimento nos oferece uma pista acerca da compreensão de um atendimento que não se apresenta dentro de um modelo único, mas que precisa ser construído tomando como base as especificidades de cada um dos estudantes que será atendido. Aqui, quando falamos em necessidades ou especificidades não estamos evocando as tipologias de deficiência, mas sim a dimensão de subjetividade que se relaciona a cada um desses sujeitos e que precisa ser levada em consideração no âmbito da ação docente.

Apostamos, desta forma, em uma compreensão do atendimento educacional especializado constituído a partir do conceito de complexidade. A complexidade, nesse sentido, assume o sentido de “construído junto”, “costurado” de forma articulada (VASCONCELLOS, 2012, p.110), ou seja, de um trabalho que se organiza, considerando as redes de relações que se constituem naquele contexto como orientadoras do percurso.

Torna-se fundamental destacar, ainda, que a escola precisa ser vista como uma instituição viva, dinâmica e em constante processo de transformação. Diante disso, o contexto também está em processo de construção de conhecimento acerca destes processos que colocamos em voga. O aprender, neste sentido, envolve necessariamente a ideia apresentada por Maturana e Varela (2001), quando afirmam que todo o processo de conhecer envolve um fazer, ou seja, não aprendemos de forma passiva, mas sim a partir da interação. Corroboramos aquilo que é apontado pelos autores, ao afirmarmos que o CAP/UFRGS instituição vem se constituindo/produzindo nesta rede em um movimento de retroalimentação, compondo, assim, uma das partes do sistema

aprendente, que envolve além da escola, os professores, os funcionários, os estudantes, as famílias, entre outros elementos.

Ao valorizarmos a importância de um processo de escolarização pensado a partir das relações entre seus partícipes, compreendemos que o trabalho pedagógico se articula a partir de ótica que se alinha à perspectiva inclusiva. Segundo Maturana (1992, p. 244), aprender relaciona-se com nossas interações, segundo o autor “aprender é conviver, quer dizer, o aprender se dá de uma maneira ou de outra na transformação que tem lugar na convivência, e consiste em viver o mundo que surge com o outro”. Desta forma, cada vez que um dos elementos deste sistema aprendente se altera, todos os outros elementos sofrem uma alteração, em um processo de transformação contínua e compartilhada, tendo em vista a dinamicidade do mesmo. É acreditando nessa transformação que ocorre a partir da relação com o outro, que o trabalho do AEE deve ser pensado - na defesa de uma construção pautada no coletivo, de forma dialógica e contextual.

As pistas elencadas, nos indicam ainda, possibilidades para construção do trabalho a ser desenvolvido no contexto da EJA. Entende-se ainda que, a compreensão dada para o AEE, no contexto das políticas apresentadas, auxilia e aponta caminhos, como já indicado, na construção do trabalho a ser desenvolvido nas diferentes etapas de ensino. No entanto, cabe destacar que não há diretrizes políticas específicas relacionadas ao contexto da EJA e o AEE, como nos indica Cezário (2019).

Diante disso, na medida em que essa possibilidade se articula a uma leitura de elementos presentes nas normativas, reconhecemos a necessidade da publicização de trabalhos que se proponham compartilhar acerca das práticas desenvolvidas no contexto da EJA articulado ao trabalho desenvolvido no AEE.

METODOLOGIA

Para desenvolvimento do estudo, delimitamos a abordagem metodológica que se relaciona à cartografia e optamos pelo recurso metodológico de análise documental. A opção pela cartografia, envolve a compreensão das articulações que a mesma apresenta com o referencial teórico e ao pensamento sistêmico, bem como, por priorizar a “dimensão processual da realidade” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 265).

Ao compreendermos a dimensão processual dos contextos de escolarização e do trabalho pedagógico desenvolvido no AEE evocamos o conceito de instabilidade, abordado por Vasconcellos (2013, p.101), que nos sinaliza que “o mundo está em processo de tornar-se”. Desse modo, indicamos que, a partir da constituição de uma rede valorizadora do diálogo, caminhos e possibilidades vêm sendo instituídos durante o processo de constituição do trabalho desenvolvido no contexto em destaque.

A análise estrutura-se nos registros e documentos mantidos pela área de Educação Especial da instituição, bem como, nas normativas brasileiras que tratam deste contexto. Por fim, apresentamos elementos específicos que se associam ao conceito de AEE e as políticas e práticas que são produzidas por meio deste serviço, constituindo um desenho acerca do que vem sendo priorizado na estrutura e organização do serviço na escola, em especial no que tange a EJA do CAP/UFRGS.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAP/UFRGS

A área de Educação Especial do CAP/UFRGS passa a se constituir no ano de 2015, com a chegada da primeira professora de Educação Especial, quando passa a se organizar uma proposição de atendimento, mesmo que ainda muito restrito, tendo em vista que uma única docente atendia toda a escola. Atualmente a área conta com três professoras, as quais atendem cerca de 28 alunos.

As docentes se dividem por equipes, o que qualifica o atendimento de todas as demandas da área, bem como, a construção de um projeto de área assentado em pesquisas e referenciais defendidos pelas docentes, a participação em todas as reuniões, discussões sobre alunos e etc.

A área vem investindo em um trabalho que considera, de forma prioritária, o diálogo, tanto entre as professoras de Educação Especial, quanto com todo o grupo de docentes (cerca de 100) e demais profissionais que constituem a instituição. Desta forma, apesar de uma divisão por equipes, as docentes da área costumam dialogar sobre os casos que acompanham entre si, o que garante o acompanhamento compartilhado e processual das demandas como um todo.

A organização de todo o trabalho a ser realizado, parte de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), o qual é composto pela história do aluno, desde o início da escolarização até o momento (em constante construção). Oferecemos destaque para esse ponto: a necessidade de contarmos a história do aluno atendido, pois compreendemos, dentro da perspectiva que se articula ao pensamento sistêmico, que somos todos constituídos em termos de histórias. Segundo Bateson (1986):

Eu venho, entretanto, com histórias – não somente um suprimimento de histórias para entregar ao analista, mas histórias construídas no interior do meu ser. Os padrões e sequências da experiência da infância estão construídos dentro de mim. Meu pai fez assim; minha tia fez de tal maneira; e o que eles fizeram estava fora da minha pele. Seja, porém, o que for que aprendi, meu aprendizado aconteceu dentro de minha sequência experiencial do que aqueles “outros importantes” – minha tia, meu pai – fizeram. (BATESON, 1986, p.23)

Dentro da mesma perspectiva, o plano é ainda alimentado pelas habilidades e principais preferências do estudante, a proposição de objetivos para o semestre, recursos e materiais a serem utilizados e metodologia de avaliação. É fundamental destacar o caráter flexível deste plano, que se constitui de forma a poder ser revisitado e alterado a qualquer tempo, pensando na dinamicidade dos processos de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a partir da concepção do AEE, para além da sala de recursos multifuncionais, a área da Educação Especial da instituição passou a constituir uma proposição de atendimento em sintonia com essa perspectiva. No projeto da área⁷, apresenta-se o AEE da seguinte forma:

[...] a área de educação especial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul compreende que o AEE não se restringe à sala de recursos multifuncionais. Desta forma, organiza-se a partir de uma visão de atendimento educacional especializado ampliada, apostando no caráter pedagógico deste espaço, compreendendo a potência da sala de aula regular e da articulação entre docentes na qualificação deste atendimento. [...] compreende que o atendimento educacional especializado ocorre ainda nos espaços de: assessoria à professores, parcerias docentes, iniciativas formativas que impliquem a instituição, atendimentos no contraturno, acompanhamento em sala de aula regular, entre outros. (EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018)

7 O projeto referido tem como objetivo apresentar a organização e os eixos orientadores do trabalho desenvolvido pela área de educação especial do CAP/UFRGS. O seguinte projeto está em construção e em tramitação no contexto da escola.

De acordo com o projeto de área, ainda, assume-se a compreensão do atendimento “em sua complexidade como um serviço de apoio que vai para além de um espaço específico (EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018).” Diante disso, a área de Educação Especial é concebida a partir de cinco eixos de trabalho, os quais: 1) Atendimento educacional especializado no contraturno; 2) Apoio pedagógico em sala de aula regular; 3) Assessoria à professores 4) Bolsistas de acompanhamento de processos inclusivos e 4) Oficinas.

A partir dessa perspectiva, o trabalho é desenvolvido nas cinco equipes de trabalho, incluindo a EJA. Além dos eixos anunciados no projeto da área de Educação Especial, é importante sinalizar que nosso trabalho também pauta-se nos objetivos traçados no projeto da equipe EJA/UFRGS, no sentido de: respeitar a individualidade do(a) aluno (a), considerando os diferentes ritmos de aprendizagem; construindo ações interdisciplinares, valorizando os saberes e experiências de vida trazidas por alunos e alunas, e professores no processo de construção escolar. (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2021)

Em relação ao eixo que envolve o “atendimento educacional especializado no contraturno”, indicamos que se refere a uma proposição de atendimento nos moldes anunciados pelas normativas. Desta forma, propõe-se que o atendimento seja pensado a partir das necessidades específicas de cada aluno, de forma a organizá-lo individual ou em grupos, com relação a carga horária. No contexto da EJA, esse eixo apresenta-se como uma possibilidade garantida em lei e ofertada em nosso contexto escolar. No entanto, cabe destacar que o atendimento individualizado no contraturno, acaba sendo uma possibilidade nem sempre possível de ser contemplada pelos estudantes da EJA, pois, na grande maioria, estes apresentam outras demandas, necessidades e organizações que envolvem trabalho e família, ao longo do dia.

Tendo em vista essa realidade, que se associa às demandas articuladas à vida adulta dos estudantes que frequentam a EJA, optamos

por não ofertar um espaço de AEE que envolvesse a saída destes estudantes de sala de aula. Em nossa concepção tal escolha, ao invés de investimento em inclusão, representaria o risco da exclusão. De acordo com Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018), é necessário que tenhamos cuidado “para essa constituição da EJA aos alunos da EE, para que ela não se torne mais um espaço de segregação e desaparecimento do sujeito, assim como já aconteceu fortemente na área da EE com a presença de instituições e classes especiais.” (CABRAL, BIANCHINI e GONÇALVES, p. 599)

Desta forma, evocamos o eixo que se refere ao “apoio pedagógico em sala de aula” e que envolve uma proposição que articula o acompanhamento do aluno em sala de aula regular em uma perspectiva de docência compartilhada junto ao professor da turma. Assim, combinações referentes ao planejamento e desenvolvimento da aula ocorrem de forma dialogada e, tem como objetivo qualificar a relação do aluno público-alvo com a turma.

É importante sinalizar que o eixo de apoio pedagógico se torna uma alternativa muito potente e presente no contexto da EJA, por entendermos que esses alunos apresentam outra organização de vida que envolve, na maioria dos casos, o trabalho durante o dia e a aula no turno noturno. Em grande medida, são estudantes, homens e mulheres, que desempenham um papel importante de gestão econômica e social dentro de seus contextos familiares, dividindo-se por vezes em jornadas duplas ou triplas de trabalho. Como bem nos indicam Bocasanta e Bertaco (2021), “mais do que oferecer o acesso à Educação, ao público-alvo da EJA, é necessário lutarmos pela implementação de estratégias que garantam condições de permanência a esses estudantes”. Desse modo, é no contexto da docência compartilhada que o acompanhamento da área de Educação Especial se constrói, possibilitando um trabalho articulado e plural, pautado no objetivo prioritário de respeitar diferentes tempos e processos de aprendizagem.

Para o desenvolvimento de tal trabalho, a “assessoria a professores” relaciona-se ao espaço de diálogo ofertado para os professores de sala de aula regular, com o objetivo prioritário de discutir questões mais pontuais acerca de proposição/adequação de atividades, avaliação, planejamentos e casos específicos envolvendo os alunos atendidos. Cabe destacar que o movimento de discussão acerca dos alunos ocorre, ainda, no grande grupo de professores, durante as reuniões de equipe, espaço que consideramos fundamental, nesse sentido. No entanto, tal espaço, em diversos momentos fica subutilizado, dadas as intensas demandas emergentes que se colocam para as equipes.

O eixo acerca dos “Bolsistas de acompanhamento de processos inclusivos” refere-se ao trabalho organizado em diálogo com os nossos bolsistas de apoio para atendimento e acompanhamento dos alunos público-alvo. A área conta com cinco bolsas⁸ ligadas aos processos inclusivos e que são orientados, regularmente, para atuarem como bolsistas das turmas em que se inserem, buscando desconstruir a ideia de um para um, ressignificando a atuação para além do acompanhamento de um aluno específico. Os bolsistas são estudantes dos cursos de licenciaturas da Universidade e, nesse sentido, a área também assume um compromisso formativo com relação à profissão docente. Ou seja, na medida em que os estudantes/futuros professores, por meio desta experiência, qualificam os entendimentos sobre os processos de escolarização e os aspectos relacionados à perspectiva inclusiva, também qualificam seus processos formativos e seus entendimentos sobre a docência.

Por fim, as “oficinas” referem-se à entrada das professoras de Educação Especial em atividades desenvolvidas pelos projetos de ensino. Desta forma, as docentes inserem-se nas oficinas oferecidas no âmbito dos Anos Iniciais, nas disciplinas de Iniciação Científica, entre outros elementos ofertados, de acordo com os projetos de cada uma das equipes.

8 As bolsas de acompanhamento dos processos inclusivos estão vinculadas a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS. Para maiores informações, acessar o site: <https://www.ufrgs.br/prae/bolsas/>

A área trabalha a partir de uma perspectiva pedagógica do processo de identificação. Nesse sentido, os alunos são indicados pelos professores de sala de aula regular, geralmente em reuniões de equipe e encaminhados para que a área de Educação Especial constitua esse processo. Para além da observação do aluno em sala de aula e retomada de materiais e registros acerca do percurso de escolarização do aluno, as professoras de Educação Especial trabalham a partir de uma perspectiva dialógica com os professores, com os profissionais técnicos do NOPE⁹ da escola, com o aluno, com os familiares/responsáveis e com os demais profissionais que possam vir a atender o estudante.

A partir dessa construção, as professoras de Educação Especial constituem um parecer pedagógico que encaminha o aluno para o AEE. Cabe destacar que este movimento não desconsidera a importância do diagnóstico clínico em determinados casos, mas sim que, para o acesso ao AEE não há a obrigatoriedade deste, tendo em vista o caráter pedagógico daquele atendimento, em sintonia com o que é estabelecido na Nota Técnica 04 de 2014.

Silva (2016) ressalta que a Nota Técnica é representativa de avanço em relação aos processos de identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil. Garante a quebra de uma antiga dependência da área pedagógica para com a área clínica, assegurando a não exclusividade da avaliação clínica que, historicamente, tem utilizado, no caso dos alunos com deficiência, uma lógica predominante psicométrica e pouco valorizadora de uma abordagem contextual.

Além das questões expostas, as professoras responsáveis pela área organizam, ainda, um parecer avaliativo a cada semestre, a ser compartilhado com as famílias e estudantes. Este parecer considera o processo de construção de conhecimento do estudante e tem como objetivo dar legitimidade a este percurso, tomando como base

9 Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar – NOPE.

os objetivos traçados no Plano de Atendimento Educacional Especializado e destacando os avanços percebidos ao longo do semestre. Considera-se, a importância da construção de um percurso e que isso seja destacado a partir do parecer, comunicando os passos que constituíram este caminho, ou seja, em que o estudante avançou. Destacamos a riqueza do processo, pois residem no percurso, no caminhar, as pistas acerca daquilo que se construiu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, a partir da escrita do presente texto, cartografar a constituição das políticas e práticas que se articulam ao AEE no contexto específico do CAP/UFRGS. A partir da pergunta norteadora, problematizamos de que forma se desenha a estrutura do AEE no contexto da EJA no âmbito desta instituição

É fundamental reconhecemos a EJA como espaço educativo de garantia de acesso à Educação Básica e de apropriação de conhecimentos para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade na idade própria (LDB 9394/96). Di Pierro (2010) destaca a importância de avançarmos em práticas pedagógicas capazes de superar estruturas excludentes. Com base no exposto, procuramos apresentar pistas acerca do trabalho que vem sendo desenvolvido no contexto analisado, o qual está pautado em uma proposição que valoriza o trabalho construído em rede. Reconhecemos que no contexto da EJA, o potencial trabalho desenvolvido a partir de uma construção em rede, ganha outros contornos e necessidades as quais tendem a ampliar o trabalho colaborativo no intuito de tentar atender as demandas encontradas nesse contexto.

Desse modo, convém destacar que o processo de escolarização, fundamentado nessa perspectiva necessita ser ressignificado

com vistas a desenvolver um AEE balizado pelas necessidades apontadas pelos estudantes (nas pistas que são indicadas por eles) e não somente voltado às ações realizadas na sala de recursos, por exemplo. A centralidade desse entendimento situa-se na busca de construir uma oferta voltada a concretizar os processos inclusivos dos estudantes de forma efetiva e construída em diálogo com os próprios jovens e adultos, assim como, com os demais profissionais e atores do processo de escolarização empreendido. Acredita-se na constituição de um trabalho em rede, pautado no entendimento de que o profissional especializado não deve ser considerado e tampouco agir como o único responsável pelas ações inclusivas, ocasionando, assim, uma delegação de responsabilidade, como se o processo inclusivo fosse passível de ser conduzido por um agente isolado.

Por fim, acreditando na potência de um trabalho articulado a partir das relações e do diálogo, ressignificamos a compreensão do AEE e, reiteramos a compreensão de que este deva se articular aos demais âmbitos do contexto escolar e não apenas aos espaços da sala de recursos, do atendimento individualizado, etc.

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BOCASANTA, Daiane Martins; BERTACO, Isabelle. Encontros virtuais de leitura na EJA: limites e possibilidades de práticas pedagógicas em tempos pandêmicos. **Olhares & Trilhas** - Uberlândia. vol.23, n. 2 - p. 263 -283. 2021.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília-DF – Seção 1, 7 de julho de 2015, p. 2. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto no 7611*, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República: Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB No 4*, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, 587-602, | jul./set. 2018.

CEZÁRIO, Andreza Patricia Balbino. **Atendimento educacional especializado e a Educação de Jovens e Adultos: arte e estéticas inclusivas**. 156p. Dissertação - Universidade Estadual Paulista - UNESP Faculdade de Ciências - Bauru, 2019.

Di Pierro, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 112 [Acessado 8 Agosto 2022], pp. 939-959. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>>. Epub 04 Nov 2010. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S.0101-73302010000300015>.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Colégio de Aplicação. **Projeto da equipe da Educação de Jovens e Adultos**. 2021. 38p.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. Colégio de Aplicação. **Projeto de Área da Educação Especial**. 2018. 16p.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. 2. Ed. Santiago: Hachette., 1992. 315 p.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENDES Jr, Edson. TOSTA, Estela Inês. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. **Anped Sul**, Caxias do Sul, 2012.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virginia. Cartografar é traçar um plano comum. Fractal, **Revista de Psicologia**, v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.: **Papirus**, 2013. ISBN 9788530806811.

WISCH, Tásia Fernanda. **Contextos emergentes no Colégio de Aplicação:** tessituras das docências na perspectiva inclusiva. 2020, 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.



3

Daiane Martins Bocasanta

Clevi Elena Rapkiewicz

Talia Prates da Luz

Atividades de letramento imagético na EJA no contexto pandêmico

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96191.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.3)

INTRODUÇÃO

Com a proliferação do uso de tecnologias digitais em nossa sociedade, as situações sociais de uso da leitura e da escrita, modificam-se e multiplicam-se a cada dia, o que nos demanda outros conhecimentos. Dentre esses, destacamos aqueles relativos ao uso dessas tecnologias, bem como, uma ampla gama de letramentos que permitem a leitura, a interpretação e a produção de textos construídos a partir de diferentes modalidades da linguagem, como escrita, fala, sons, imagens, gestos, etc. Ao mesmo tempo, a expansão do uso de tecnologias digitais e do acesso a redes sociais e aplicativos de troca de mensagens, com a conseqüente disseminação das *fake news*¹⁰ expõe a necessidade da ampliação do trabalho com práticas de letramentos na escola. Favero e Cardoso (2020), aludindo a dados de uma pesquisa realizada pela BBC em 2019, mostram que as pessoas pertencentes às classes C, D e E, isto é, as menos favorecidas economicamente no Brasil, são as mais suscetíveis a espalhar *fake news*. De acordo com as autoras (FAVERO e CARDOSO, 2020, p. 3) “isto pode ser devido a tendência que estas classes têm de utilizar planos de internet móvel restritos que disponibilizam acesso livre ao WhatsApp, mesmo quando o acesso liberado pelo plano se esgota”. Essas condições de acesso, somadas às lacunas apresentadas por esses sujeitos no processo de letramento, por vezes faz com que esses usuários acabem lendo somente as manchetes que recebem e não o conteúdo ou fonte da notícia.

Dado o exposto, podemos afirmar que boa parte dos alunos que retomam seus percursos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertence às classes menos favorecidas

10 O termo se refere às notícias falsas veiculadas na internet. Surgido no contexto das eleições presidenciais dos EUA em 2016, foi incorporado ao nosso vocabulário brasileiro durante as eleições de 2018.

economicamente, com acesso limitado ao ambiente digital e bastante suscetível a informar-se e disseminar informações através de grupos de WhatsApp e de outros aplicativos de compartilhamento de mensagens. Apesar de não tratarmos neste capítulo das *fake news*, optamos por expor essa problemática aqui, pois ela confere ainda mais sentido à introdução e desenvolvimento de práticas específicas relacionadas à diferentes letramentos. Corroboramos com essa argumentação a seguinte passagem da BNCC:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de *contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais*. (BRASIL, 2017, p.69) [grifos nossos]

Dentre esses “novos letramentos”, de que trata a BNCC, aqui, em específico, abordaremos o trabalho com letramento imagético voltado para estudantes dos Anos Iniciais da EJA, conforme explicitamos mais adiante. Para tanto, faremos uso de alguns estudos acerca de letramentos, tais como os de Soares (2002, 2014), Kalantzis *et al.* (2020), Rodrigues (2014), Ribeiro e Coscarelli (2014), Fonseca e Simões (2014), Terra (2013), Dondis (2007) e Rojo (2006). Cabe aqui destacar que nosso entendimento acerca dos letramentos acompanha Soares (2002), para quem letramento vai além das práticas de leitura e escrita, ou ainda, os eventos que se relacionam com o uso e função

dessas práticas. A autora também não define letramento em termos do impacto ou das consequências da escrita sobre a sociedade. Em seu entendimento, Soares (2002, p. 145) percebe letramento como sendo o “[...] *estado ou condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação [...]” [grifos da autora].

Em 2020 iniciamos mais uma crise que não esperávamos no contexto educativo, precipitada pelo contexto imposto pela pandemia de Covid-19. O isolamento social e a consequente suspensão das atividades escolares fizeram emergir questões urgentes que transitam em torno da finalidade da educação na contemporaneidade (ZORDAN; ALMEIDA, 2020). Na impossibilidade de assumirmos um tempo sabbático ou não produtivo em termos de escolarização, afinal, vivemos em uma sociedade que nos impulsiona a não parar, mesmo frente a cenários apocalípticos, escolas, professores e estudantes precisaram (re)inventar modos de (re)existir enquanto categorias fixas. Com isso, não queremos dizer que sugerimos que a escola permaneça apática e isolada durante a pandemia, mas acompanhamos Zordan e Almeida (2020, p. 13) visando a constituir outro sentido ao apelo para não “pararmos”: “pensamos em uma educação no presente e para o presente no convívio educacional, mesmo em isolamento, como formação; não uma educação para uma vida futura, mas na própria vida-vivente”.

Dando seguimento a essa argumentação, as autoras reivindicam “paragens em devir”, como momentos que possibilitem um repouso necessário ao processo de criação. Nessas pausas estaria previsto identificar “nas experiências cotidianas miúdas, nas fissuras e nas brechas da convivência, em que a louça, os panos e as tarefas estão contidas, processos formativos” (ZORDAN; ALMEIDA, 2020, p. 13). Afinal, não podemos simplesmente invisibilizar as marcas deixadas pela invasão das casas pelas escolas e vice-versa, nos processos de escolarização vivenciados no contexto não presencial.

Por outro lado, como nos mostram estudos como o de Fantinato *et al.* (2020), as medidas de distanciamento social para evitar o contágio pela Covid-19, precipitadas pela pandemia a partir de março de 2020 e o consequente deslocamento das salas de aula para o contexto virtual tiveram efeitos nefastos na Educação no Brasil e, em especial, na modalidade da EJA. Nessa direção, destacamos também, que a “domiciliação” do escolar, trasladado para o âmbito doméstico expôs e aprofundou as desigualdades de conexão existentes em diferentes países do mundo, bem como, evidenciou as limitações de plataformas digitais que permitem menos do que prometiam e até mesmo dificultam algumas ações básicas que constituem a escola, da forma que ela nos é familiar (DUSSÉL, 2020).

No contexto escolar aqui analisado, isso pode ser traduzido a partir da precariedade de acesso a equipamentos, a conexão de internet e principalmente a falta de habilidade de estudantes adultos e idosos em processo de alfabetização, para manejar os meios que permitem, ainda que de forma limitada, – no interior da realidade projetada pela pandemia – a realização de um processo que nos remete à escolarização como a concebemos primeiramente. Ao recebermos a notícia de que a escola onde atuamos junto à turma de Anos Iniciais da EJA iria, assim como as demais, fechar, e, que teríamos que iniciar um novo modo de manter o vínculo com nossos estudantes, através dos Estudos Dirigidos Remotos¹¹, começamos a pensar em como enfrentar esse desafio.

Observávamos, no contexto presencial e em pesquisas realizadas previamente (BOCASANTA, WANDERER e KNIJNIK, 2016; 2019), que os alunos enunciavam dificuldades em lidar com tecnologias digitais, bem como, o desejo de aprender mais sobre elas, o que já nos mobilizava no sentido de empreender práticas pedagógicas de letramento digital (BOCASANTA e RAPKIEWICZ, 2019). Do mesmo modo, algumas pesquisas têm indicado potencialidades advindas da oferta de práticas de letramento digital para pessoas idosas em processo de escolarização

11 Conforme explicitamos mais adiante.

na EJA (SILVA e JUNIOR, 2020) ou ainda, em cursos de inclusão digital para a terceira idade no contexto pandêmico (DEODORO *et al.*, 2020).

Cabe destacar também, o que dizem os documentos mais recentes que organizam a EJA no Brasil. A Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021 (BRASIL, 2021, p. 1), que “institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância”, prevê que o objetivo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EJA estaria atrelado à alfabetização inicial, bem como a uma qualificação profissional inicial. Tal resolução estabelece, portanto, carga horária obrigatória apenas para o desenvolvimento dos componentes essenciais de alfabetização e das noções básicas de matemática¹². Entretanto, mais adiante, esse mesmo documento define no artigo 13:

Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e *Inclusão Digital* (BRASIL, 2021, p. 6). [grifos nossos]

Sendo assim, isso apenas reforça a necessidade de investirmos no desenvolvimento de atividades que visem a inserção dos sujeitos dos anos iniciais da EJA na cultura digital, mesmo que de forma remota. Desse modo, o objetivo deste capítulo¹³ foi o de descrever e analisar

12 Não concordamos com a centralidade dada a apenas esses dois componentes no currículo escolar voltado para os Anos Iniciais da EJA, porém, visando manter o foco deste trabalho, vamos nos abster dessa discussão nesse espaço de escrita.

13 Este trabalho foi produzido no âmbito da pesquisa “Tecnocientificidade, Matemática e Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRGS, sob a coordenação da professora Daiane Martins Bocasanta e contou com a atuação de uma das duas bolsistas de Iniciação Científica vinculadas ao projeto no período.

uma sequência didática elaborada no contexto dos componentes curriculares Cultura Digital e Polivalência¹⁴, realizada com a turma de anos iniciais da EJA de uma escola pública federal de Porto Alegre-RS durante o período de suspensão das aulas presenciais, imposto pelas medidas de prevenção de contágio do novo coronavírus (SAR-S-CoV-2). Dentre os objetivos específicos dessas atividades, destacamos nessa escrita, a apropriação de práticas de letramento imagético, tal como exploramos mais adiante.

REFERENCIAL TEÓRICO

De forma geral, o termo letramento, refere-se – mas não somente, como veremos a seguir – a estudos sobre escrita e leitura, seus usos, funções e efeitos, tanto em relação aos indivíduos quanto para a sociedade (TERRA, 2013). As discussões acerca dessa temática são múltiplas, heterogêneas e suscitam vigoroso debate entre estudiosos associados a diferentes vertentes. Desse modo, apresentaremos aqui, de forma resumida, algumas das reflexões que ampararam nossas práticas pedagógicas.

Na obra *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares (2014) afirma que a palavra letramento teria sido inserida no vocabulário de especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80 do século passado. A autora, então, recupera o sentido etimológico da palavra, dizendo que ela provém do termo da língua inglesa *literacy*:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente. No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a

14 A professora polivalente da turma é a professora pedagoga.

acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2014, p. 17-18) [grifos da autora]

Isto é, ao agregar a palavra letramento ao processo de alfabetização, Soares (2014), amplia o significado desse processo incluindo no mesmo a capacidade de fazer usos sociais adequados da leitura e da escrita. Para Soares (2014), o surgimento do conceito de letramento responde a mudanças na sociedade. Uma inferência importante da teorização desenvolvida por Soares (2014) que destacamos aqui é que, mesmo indivíduos considerados analfabetos, ou seja, que não sabem ler e escrever, podem ser em alguma medida, letrados. Um adulto considerado analfabeto, marginalizado social e economicamente, caso viva em um ambiente onde a escrita e a leitura se fazem fortemente presente, “[...] se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, *letrado* [...]” (SOARES, 2014, p. 24) [grifos da autora].

Contemporaneamente, podemos ainda acrescentar: se esse sujeito faz uso de aplicativos de mensagens em *smartphones* para enviar recados por áudio ou por escrita através de ditado, se consegue pesquisar acerca de uma receita ou outro tema de seu interesse via comando de voz, se produz e/ou envia imagens e vídeos para outrem, se utiliza memes, emoticons e *gifs* para se comunicar, entre outros, podemos dizer que ele é, em certa medida, *letrado*, tendo em vista que “faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2014, p. 24).

Terra (2013), no entanto, nos alerta que reconhecer a variedade de práticas de letramento em nossa sociedade deve levar em conta que não devemos criar rótulos acerca do que seja ser ou não ser letrado, tendo em vista que existiriam diferentes conceitos de letramento, adaptados a contextos e situações específicas. Desse modo, para alguns “ser letrado pode significar, por exemplo, ter a capacidade de trabalhar em um escritório; para outros, no entanto, significa ser capaz de escrever uma carta para amigos/familiares; já para outros, ser letrado é ser capaz de assinar o próprio nome, e assim por diante” (TERRA, 2013, p. 32).

Nos dias atuais, podemos dizer que além de altamente letradas – grafocêntricas –, as sociedades passaram a ser altamente tecnocientificizadas ou no dizer de Lazzarato (2014), maquinocêntricas. Rojo (2006) demarca que com o advento das novas mídias e tecnologias, os gêneros transmutaram-se em entidades multimodais. Isso significa que elas “utilizam-se de diversas modalidades de linguagem – fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismos, gestos e movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si, para compor os textos” (ROJO, 2006, p. 45). Nesse sentido, podemos elencar uma série de ações cotidianas em que diversos tipos de letramentos nos são demandados, tais como sacar dinheiro ou imprimir um extrato de uma conta bancária em um caixa eletrônico, conferir o saldo de uma conta através de aplicativo ou via telefone, preencher um cadastro em ambiente virtual para se candidatar a uma vaga de emprego, enviar um e-mail, utilizar aplicativos de mensagem em *smartphones*, solicitar cadastro em programas sociais do governo, etc.

A ideia de “múltiplos letramentos” teria surgido por volta de 1996, de acordo com Kalantzis *et al.* (2020), a partir das discussões engendradas no grupo formado pelos autores com colegas de diversas universidades, denominado *The New London Group* (NLG). Tal conceituação seria resultado de discussões acerca das grandes mudanças motivadas pelas formas através das quais as pessoas estariam construindo

e participando de significados. Nesse sentido, o interesse compartilhado pelos participantes do grupo, centrava-se na discussão acerca de uma pedagogia que levasse em conta os multiletramentos. Com isso, buscava-se dar visibilidade a necessidade de se complementar as abordagens convencionais de leitura e escrita com as novidades advindas dos modos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos. Disso resulta o deslocamento do campo do “*letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural). Tal deslocamento abarcaria “múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 19).

Isso porque, para os autores, a escrita deixou de ser a principal forma de construir significados. Na atualidade, os modos grafocêntricos de produzir significados “podem ser complementados ou substituídos por outras formas de cruzar o tempo e a distância, como gravações e transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e outros padrões de significado” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 20). Isso nos leva a conclusão de que “uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 20). Isso não significa depreciação ou abandono da matemática, da leitura ou da escrita em suas formas tradicionais, afinal, tais conhecimentos são hoje tão ou mais importantes quanto eram antes (KALANTZIS *et al.*, 2020). Dito de outro modo, o que se preconiza é o trabalho de diferentes capacidades em processos de letramento que abarque tanto o conhecimento de convenções formais de diversos modos, quanto uma comunicação eficiente que leve em conta diferentes ambientes e usos de ferramentas de *design* de textos que são multimodais. “Diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos *links*, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir

e comentar no Facebook, selecionar *emoticons* no WhatsApp, inserir imagens, enviar fotos, publicar comentários” (ZACHARIAS, 2016, p.21).

Nesse sentido, temos buscado realizar no âmbito dos anos iniciais da EJA, diversas práticas que envolvam o desenvolvimento do letramento digital. Ribeiro e Coscarelli (2014) definem que “letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”. Nesse sentido, as pessoas digitalmente letradas seriam capazes de se comunicar em diferentes situações, respondendo a diversas situações, tanto pessoais quanto profissionais. Destarte, “a busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade” (RIBEIRO e COSCARELLI, 2014). As autoras ainda demarcam, assim como Kalantzis *et al.* (2020), que nesses ambientes digitais precisamos levar em conta a multimodalidade. Afinal, nos ambientes digitais, as informações não são apresentadas apenas através de elementos linguísticos tais como palavras e frases. Vídeos, animações, sons, cores e ícones também se fazem presentes. Portanto, “saber ler e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces” (RIBEIRO e COSCARELLI, 2014).

Dado o exposto, acreditamos nos benefícios para alunos de EJA, de um trabalho comprometido com uma pedagogia que leve em conta a questão dos multiletramentos. Dentre esses letramentos, exploramos aqui, de forma mais enfática, o letramento imagético, tendo em vista que, todos os dias somos interpelados por imagens em diferentes formatos e mídias, mas poucos de nós temos habilidades suficientes para contextualizar ou analisar de forma crítica essas imagens.

Rodrigues (2014), ao explicar em que consistiria o letramento imagético utiliza como exemplo as aulas de artes. Segundo o autor, quando trabalha em suas aulas “[...] cores, formas, volumes, equilíbrio, linhas, movimento, espaço, valor, contrastes, texturas, ou seja, com elementos táteis e visuais [...]” ele estaria no nível da alfabetização visual, afinal, sua preocupação nesta etapa estaria alojada na “[...] aquisição de códigos para a análise de uma obra de arte ou de uma imagem” (RODRIGUES, 2014, p. 94). No entanto, quando suas aulas abordam de forma crítica uma obra de arte, buscando verificar “[...] um caráter comunicativo e analisar sua mensagem de maneira filosófica [...]” (RODRIGUES, 2014, p. 94) o professor estaria focando no nível do letramento. Nessa mesma direção, Dondis (2007, p. 4) conjectura que o modo visual forma “todo um corpo de dados que, como a linguagem, podem ser usados para compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade, desde o puramente funcional até os mais elevados domínios da expressão artística”. Apesar de adotar o termo alfabetismo visual e não letramento imagético, Dondis (2007) evidencia que o surgimento de tecnologias de produção e veiculação de imagens trouxe uma nova forma de ver a comunicação e com isso, a educação. Isso provocaria, segundo o autor, a “necessidade urgente de se buscar e desenvolver um sistema estrutural e uma metodologia para o ensino e aprendizado de como interpretar visualmente as ideias” (DONDIS, 2007, p. 14). Apoiando-se em Foucault, Rodrigues (2014, p. 94) argumenta que “[...] o discurso, seja ele literário ou imagético, demonstra a força de poderes de quem o cria, sendo um instrumento de batalhas ideológicas e significativas, daí a importância em compreendê-lo e decifrá-lo por meio do letramento dos estudantes”. Nessa direção, enfatiza o autor, o letramento imagético forneceria meios para os sujeitos escolares enfrentarem batalhas conceituais que se lhes apresentam.

METODOLOGIA

A estrutura metodológica aqui utilizada baseia-se numa abordagem qualitativa de inspiração pós-crítica. Como demarca Meyer e Paraíso (2012, p. 16), a vertente de pesquisa pós-crítica entende que a metodologia compõe um jeito específico de perguntar e “[...] de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação - de estratégias de descrição e análise”. Desse modo, visando a produzir o material analisado, reunimos práticas e seus registros, enviados pelos alunos via WhatsApp e anotações em diário de campo. Podemos afirmar que nosso percurso metodológico inspira-se em e aproxima-se do que enunciam Balestrin e Soares (2012) acerca da “etnografia de tela”, isto é:

Um percurso etnográfico requer tempo, investimento, olhar mais e mais a tela, de diversos ângulos. Um caminho no qual o próprio ato de olhar transforma quem vê e o que vê. No decorrer da pesquisa, o sujeito pesquisador é também trabalhado, na medida em que é interpelado, transformado, desfeito, reconfigurado. Esse trabalho de análise permite que nossos olhares e nossas percepções se modifiquem, visto que somos também modificados nesse percurso, alterando muitas vezes o rumo da investigação e da própria vida (BALESTRIN; SOARES, 2012, p.89).

Afirmamos que nos aproximamos dessa ideia de “etnografia de tela”, pois nosso intuito foi proporcionar aos sujeitos escolares a quem propusemos as atividades a agudização do olhar que lê e atribui sentido às imagens, bem como, se torna capaz de produzir suas próprias narrativas visuais. Com isso buscamos, portanto, traçar uma escrita que elencasse e refletisse acerca de uma sequência didática centrada no desenvolvimento de letramentos, em especial, de letramento imagético, proposta para uma turma de anos iniciais da EJA.

Vale destacarmos que o entendimento de sequência didática aqui adotado está alinhado ao que Pessoa (2014) enuncia: “*sequência didática* corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático” [grifos da autora]. Dito de outra forma, a sequência didática relaciona-se ao modo como o trabalho pedagógico é organizado para atingir determinados objetivos. Dessa forma, o tempo estipulado é variável, levando em conta o que se quer ensinar, requer mediação e constante acompanhamento por parte do professor, através de momentos avaliativos que ocorrem durante e ao final do processo (PESSOA, 2014).

A turma a que se refere este capítulo era composta por cinco estudantes, com idades entre 41 e 71 anos. Desses, três eram homens e duas, mulheres. Três estudantes eram aposentados, mas continuavam a trabalhar fora para complementar a renda familiar, sendo que um atuava como porteiro/zelador de condomínio, um como pedreiro/pintor e uma aluna continuava a trabalhar como empregada doméstica. O quarto estudante era supervisor de jardinagem de uma empresa terceirizada que atua junto a universidade da qual o colégio faz parte e a quinta, cuidava de crianças em casa. Em 2020, todos os componentes do grupo encontravam-se em processo de alfabetização.

A instituição escolar onde atuamos, teve que fechar suas portas, assim como a maior parte das escolas brasileiras, ainda no mês de março de 2020, em razão da pandemia de Covid-19. Com o fechamento, a direção da instituição estabeleceu que buscaríamos manter o vínculo dos estudantes com a escola através do que foi denominado Estudos Dirigidos Remotos. Tal organização previa o envio semanal de atividades, postadas em formato PDF no *site* da escola. Aqueles estudantes que não podiam imprimir suas tarefas em casa, tinham a opção de solicitar impressões na escola. Acompanhando a teorização construída por Traversini e Lockmann (2021), podemos dizer que essa conformação pode ser chamada de escolarização *delivery*.

Tal organização, que surge em meio a pandemia, separa o planejamento da sua execução. Assim, cabe aos professores o planejamento das aulas, que são disponibilizadas aos alunos a pronta entrega para execução em casa, com o auxílio das famílias.

Nesse processo, a escola solicitava que alunos e professores utilizassem o e-mail para se comunicar e para o envio das devoluções. No entanto, logo no início do período de fechamento das escolas, percebemos que essa metodologia não seria efetiva naquela turma. O acesso dos alunos a tecnologias digitais era muito restrito. Eles não possuíam computadores, *e-mails* ou mesmo, habilidade e autonomia para lidar com artefatos digitais. Destarte, a comunicação passou a se dar via um grupo de mensagens organizado no WhatsApp. Ainda assim, tal comunicação era muito precária e dependia de combinações com os familiares dos estudantes, tendo em vista que nem todos possuíam um *smartphone*. Dos cinco alunos, apenas dois possuíam celular próprio. Dois eram irmãos e a comunicação com os mesmos se dava através do celular da esposa de um deles e, com uma das alunas através do aparelho da filha. As mensagens trocadas no grupo geralmente eram enviadas em forma de áudio, devido às dificuldades de leitura.

No segundo semestre de 2020, passamos a organizar e entregar kits de atividades mensalmente. Esses kits eram compostos por, além dos planejamentos previstos para todo mês impressos, livros de leitura e outros materiais de apoio (jogos, revistas e jornais para recorte ou leitura, letras móveis, etc.) que pudessem auxiliar no processo de alfabetização dos/as estudantes¹⁵. Procurávamos contemplar nas seqüências didáticas construídas, todos os componentes curriculares que costumávamos trabalhar no cenário presencial, ainda que de forma adaptada. Assim, apesar do acesso restrito dos estudantes às

15 Já ao final daquele semestre, de forma muito incipiente, realizamos quatro atividades síncronas por videochamada de WhatsApp para encontros de leitura em voz alta e atividades de alfabetização (BOCASANTA e BERTACO, 2021), utilizando, para isso, um recurso a que todos tinham acesso, ainda que através de intermediários: os celulares.

tecnologias digitais, consideramos que podíamos dar continuidade ao processo de letramento digital promovido, em especial nas disciplinas de Polivalência e Cultura Digital. Como antes anunciado, dentre esses planejamentos que enviamos, escolhemos para examinar aqui, uma seqüência didática que teve como mote principal, o desenvolvimento do letramento imagético.

ANÁLISE DE DADOS

Em outubro de 2020, enviamos aos alunos atividades impressas que exploravam algumas histórias em quadrinhos escritas e ilustradas pelo artista Pablito Aguiar¹⁶. A escolha da obra desse artista se deu por vários fatores. Pablito Aguiar é morador de Alvorada – cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS, onde residem alguns dos estudantes do CAP/UFRGS –, que, dentre suas obras, desenvolve uma série de histórias em quadrinhos denominada “Fala que eu desenho”, a partir de entrevistas realizadas com pessoas da região, usando uma linguagem acessível e não infantilizada. A escolha do gênero história em quadrinhos visava a facilitar a leitura e interpretação dos textos, pois esse tipo de gênero textual é formado por imagem e texto. Rojo (2006, p. 50) aponta que a proposição de práticas que relacionem “[...]escritos, falas e outras linguagens de forma dinâmica e mutuamente relacionada pode nos levar a preparar os alunos, [...] para as práticas de leitura, escrita e oralidade dos letramentos múltiplos e multimodais [...]”.

Desse modo, ao longo de três semanas foram elaboradas e propostas atividades a partir de três histórias em quadrinhos de Pablito Aguiar. As histórias escolhidas tratavam de temas polêmicos, tais como a exploração da força de trabalho de ciclistas de aplicativos

16 Disponível em: <https://www.pablitoaguiar.com.br/inicio/entrevistas-em-quadrinhos/fala-que-eu-desenho/> Acesso em 04 Jul. 2021.

de entregas, a atuação de jornalistas na cobertura das dificuldades enfrentadas pela população menos favorecida economicamente no contexto pandêmico e, a solidão, especialmente de pessoas idosas em meio ao isolamento social imposto pelos cuidados necessários a proteção contra a Covid-19. Isso, de certo modo, aliado às questões de interpretação textual propostas nos planejamentos, objetivava a reflexão e o desenvolvimento de um olhar crítico frente aos desafios que muitos de nós vínhamos enfrentando.

Nessa etapa do trabalho, priorizamos a identificação e significação do emprego de diferentes formatos de balões na construção das histórias em quadrinho, tentativas de exercer a leitura e interpretação crítica do material, bem como, o estabelecimento do entendimento de passagem temporal (início, meio e fim) da narrativa visual. Estruturamos esse objetivo final, pois em algumas aulas síncronas que realizamos no segundo semestre de 2020, em que priorizamos a leitura em voz alta (BOCASANTA e BERTACO, 2021), alguns alunos ainda não conseguiam estabelecer com precisão a passagem temporal ao ser solicitado o reconto oral do que haviam escutado. Entendemos, acompanhando Rojo (2006), portanto, que o suporte da imagem poderia ser importante na construção dessa compreensão.

Assim, nosso segundo movimento foi o envio de um conjunto de três imagens estáticas impressas que juntas apresentavam uma situação do cotidiano – preparar um chimarrão e tomar o mesmo durante um momento de trabalho/estudos – de uma das bolsistas atuantes no projeto de pesquisa que deu origem a esta escrita.

Figura 1 - Narrativa visual apresentada aos alunos



Fonte: acervo das autoras, 2020.

Abaixo das imagens, foram disponibilizadas três caixas de textos com frases descritivas das ações presentes nas imagens. Os alunos deveriam, então, relacionar texto e imagem, inserindo essas frases nas caixas de diálogo correspondentes, como podemos observar na imagem reproduzida a partir do registro realizados por um dos alunos:

Figura 2 - Registro de atividade realizada por um dos estudantes



Fonte: acervo das autoras, 2020.

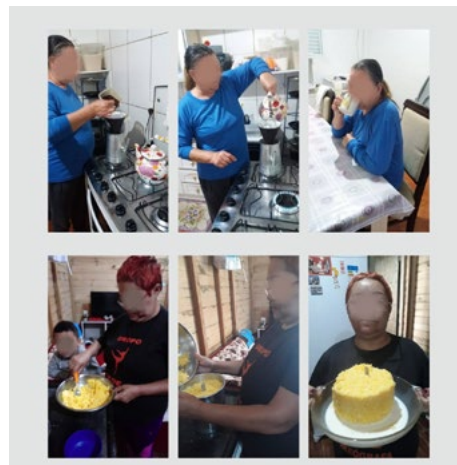
Após, propusemos aos estudantes que registrassem, utilizando recursos digitais acessíveis, como celulares, imagens narrativas que contassem alguma ação do seu cotidiano em pelo menos três fotografias. Essas fotografias deviam, então, ser enviadas via WhatsApp para as professoras. De certo modo, esse tipo de atividade segue a recomendação de Zordan e Almeida (2020), quando sugerem que devemos perceber o caráter formativo das atividades cotidianas nesse período de fechamento das escolas, mesmo aquelas que se dão entre panos e louças para lavar. Nessa proposta, os alunos não necessitavam dedicar uma parte do seu dia exclusivamente para esse fim. Dos cinco alunos que faziam parte da turma naquele momento, quatro entregaram suas atividades, pois um estava doente e internado no hospital. Assim, uma aluna registrou o feitiço de cuscuz; um aluno fotografou sua ida ao supermercado, escolhendo, pagando e guardando os produtos adquiridos no carro; outro aluno fotografou o preparo e o consumo de uma refeição e a última aluna enviou os passos compreendidos entre o preparo e o consumo de um café. O recebimento dessas imagens denotou avanços no entendimento dos alunos acerca de passagem temporal a partir de uma narrativa visual:

Figura 3 - Preparo de um cuscuz



Fonte: acervo das autoras, 2020.

Figura 4 - Preparo e consumo de um café



Fonte: acervo das autoras, 2020.

Figura 5 - Ida ao supermercado



Fonte: acervo das autoras, 2020.

Figura 6 - Preparo e consumo de uma refeição



Fonte: acervo das autoras, 2020.

Foi possível observar que a escolha das situações por parte dos estudantes não foi aleatória. Assim, M. ao nos enviar as fotos que narravam o preparo do cuscuz (Figura 3) enviou junto o seguinte áudio que aqui transcrevemos: “Tá aí, professora. Nessa primeira foto, estou preparando o cuscuz, né? A segunda estou botando na panela. A terceira, está pronto para comer. Será que tá bom esse trabalho, ou tenho que fazer outro?”. Essa aluna, de origem nordestina, comentou, para a professora polivalente da turma, em uma das entregas de material, que havia feito um cuscuz naquele dia. A professora disse, então, que nunca havia comido cuscuz e que não sabia como fazer. A aluna respondeu, que na próxima entrega levaria um cuscuz para a professora - o que fez - e que a ensinaria como fazer aquele prato típico, que era sucesso entre seus familiares. Cabe destacar que essa estudante já faz uso de redes sociais. Em seu *Instagram*, que ela pediu para a professora polivalente seguir, várias imagens de alimentos que prepara

são compartilhadas. É possível até mesmo assistir vídeos curtos em que descreve o preparo de alguns pratos e bebidas.

Já a estudante que produziu imagens em torno do preparo de um café (Figura 4) enviou, junto às fotos uma frase - provavelmente escrita pela filha no aplicativo de mensagens - em que fazia alusão ao bolo preparado pela esposa de um dos alunos, cuja foto tinha sido compartilhada no grupo dos alunos no WhatsApp na véspera: “Fazendo um cafezinho para acompanhar com o bolo do Seu M.!!!”. Dois *emoticons* completavam a escrita, com uma carinha que remete ao apetite por algo e uma carinha com uma piscadinha. Podemos dizer que a aluna utilizou sua tarefa escolar para dar continuidade ao diálogo iniciado pelos colegas no grupo.

Desse modo, acompanhando Soares (2014), é possível afirmar que, apesar de não terem consolidado o processo de alfabetização, essas duas alunas que utilizam, respectivamente, redes sociais para divulgar o interesse pela culinária e aplicativos de mensagem para se comunicar, seja por áudio ou valendo-se de um intermediário como escriba, fazem uso de práticas sociais de escrita e leitura. Elas podem ser consideradas, portanto, indivíduos letrados.

O aluno cuja série de fotos descrevia sua ida ao supermercado (Figura 5) reclamava dias antes, no encontro com a professora para recebimento do kit de materiais, do custo da alimentação nos dias atuais e de que sempre entrava com dinheiro na carteira e saía com a mesma vazia do estabelecimento. Este, por sinal, foi o único que enviou mais de três imagens.

Por último, o estudante que enviou o registro do preparo e consumo de um estrogonofe (Figura 6) sempre relatava nas aulas presenciais sobre seus dotes culinários, bem como, sempre era motivo de risadas quando contava acerca da expressiva quantidade de comida que consumia antes das aulas e que previa consumir ainda quando

voltasse para casa. Os alunos sempre brincavam com ele, pois não achavam ser possível que ele comesse aquilo tudo que dizia comer.

Belmiro (2014) infere que cada cultura produz suas linguagens e com elas estrutura seu mundo de referências. Nessa direção, utilizamos as imagens ao nosso redor, armazenando-as na memória e com elas construindo significados. Com isso, podemos argumentar que “geramos imagens no nosso presente a partir de nossas vivências e selecionamos imagens de tempos passados e espaços passados, das quais nos apropriamos para nos expressar no nosso presente e para nos compreender como sujeitos sociais e históricos” (BELMIRO, 2014). Dito isso, podemos conjecturar que essa atividade possibilitou, de certo modo, que cada um escrevesse algo sobre si mesmo em forma de imagens. Mesmo sem dominar a leitura e a escrita alfabéticas, com o uso de recursos digitais acessíveis - no caso, aparelhos de celular - cada um deu a conhecer um pouco daquilo que é em sua vida privada: a mulher migrante nordestina que cultiva com sua família já formada no sul, a cultura alimentar em que foi criada, a mulher que faz um café para acompanhar o bolo no lanche da tarde, o homem que faz as compras da casa e que se preocupa com os rumos da economia e o valor exorbitante gasto no supermercado e o homem que gosta de cozinhar e sente-se orgulhoso de falar dessa habilidade que possui. Cada um, de seu modo, registrou algo que lhe era caro, e, claro, algo que lhe descrevia de uma maneira positiva frente aos demais. Naquelas imagens residiam diferentes formas de ver e de pensar sobre o mundo ao nosso redor.

Acompanhando Rosa (2015, p. 96), entendemos que a produção de narrativas visuais “ajuda-nos a situar nossos posicionamentos epistemológicos e ainda, a perceber os discursos que conformam nossas ações cotidianas”. Nessa direção, é possível conjecturar que através de ações cotidianas registradas em fotografias - como o preparo de um chimarrão ou o preparo de uma comida típica do nordeste -, é possível analisar influências culturais e sociais. Afinal, “de uma imagem catada,


uma reprodução de obra artística ou um texto selecionado para compor um relato visual, podemos perceber nossas influências, lugares de fala e com isso, criar estratégias frente a uma tentativa de homogeneizar e padronizar narrativas [...]” (ROSA, 2015, p. 96). Dessa forma, através do exercício de pensar as imagens que nos rodeiam, é possível perceber e entender de onde surgem as referências visuais que nos acompanham.

Visto isso, com autorização dos estudantes, utilizamos as imagens enviadas para propor atividades. Não podemos deixar de destacar que usar tais imagens nas tarefas propostas também era um modo de promovermos a autoria desses sujeitos escolares. Em uma investigação que objetivou examinar a autoria e competências digitais de idosos no contexto da educação, Slodkowski *et al.* (2021) identificaram que existe uma lacuna em relação a trabalhos que tomem como objeto de estudo a competência autoria digital no que concerne a construção de materiais digitais por idosos. Isso nos direciona ao entendimento de que parece ser interdito aos idosos a produção autoral quando nos referimos às tecnologias. Em sua análise do discurso, Foucault (2006) destaca as relações de poder que conformam o que pode e o que não ser dito, afinal, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2006, p. 10).

Dito de outro modo, nem sempre os modos de vida dos estudantes da EJA encontram espaço para se fazer presente no currículo ou mesmo, constituir-se em conhecimento escolar. Buscando fazer uma digressão nesse sentido, em um dos planejamentos semanais, enviamos as fotos da aluna preparando café, com frases correspondentes numeradas para fazer a associação:

Figura 7 - Atividade proposta nº 1

OBSERVE AS CENAS ABAIXO. LEIA AS FRASES E NUMERE AS CENAS DE ACORDO COM AS FRASES QUE DESCREVEM O QUE ACONTECE NAS MESMAS.



1 – ESTE CAFÉ FICOU UMA DELÍCIA!

2 – VOU FAZER UM CAFÉ PARA ACOMPANHAR O BOLO DE ESPINAFRE.


3 – DEPOIS DE AQUECER A ÁGUA E COLOCAR O PÓ NO FILTRO, VOU PASSAR MEU CAFÉ.

Fonte: acervo das autoras, 2020.

Em outra atividade, solicitamos que os alunos criassem um diálogo que corresponderia ao que a aluna M. estava fazendo:

Figura 8 - Atividade proposta nº 2

OBSERVE AS CENAS. ESCREVA DO SEU JEITO O QUE A M. ESTARIA FALANDO EM CADA CENA:

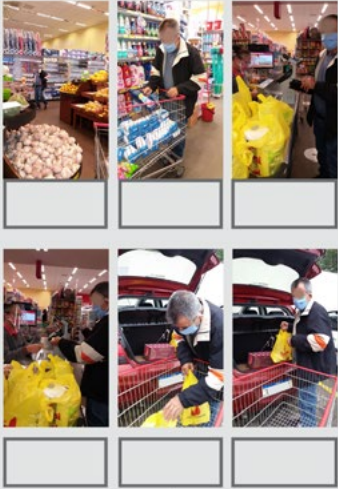


Fonte: acervo das autoras, 2020.

A atividade seguinte consistiu no recorte e ordenamento de frases descritivas das ações registradas por A. no supermercado.

Figura 9 - Atividade proposta nº 3

OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO. LEIA, RECORTE E ORDENE AS FRASES, COLANDO-AS ABAIXO DAS IMAGENS CORRESPONDENTES. ESCREVA UM TÍTULO PARA ESSA HISTÓRIA:



INFELIZMENTE, NA HORA DE PAGAR É SEMPRE UM SUSTO, PORQUE A COMIDA ESTÁ MUITO CARA. SEU A. SENTIU UMA DOR NA HORA DE ABRIR A CARTEIRA.	QUANDO PASSOU PELA PRATELEIRA DA FARINHA, VIU QUE O PREÇO ESTAVA ÓTIMO E RESOLVEU FAZER UM ESTOQUE DO PRODUTO.
JÁ NO CARRO, GUARDOU TUDO NO PORTA-MALAS E SEGUIU PARA CASA. NÃO TÃO FELIZ. A FARINHA PARA FAZER PÃO E BOLO ESTAVA GARANTIDA, MAS A CARTEIRA VAZIA.	DEPOIS DE RECLAMAR UM POUCO DOS PREÇOS, ELE LEVOU AS SACOLAS PARA O CARRO.
SEMANA PASSADA SEU A. FOI AO SUPERMERCADO FAZER AS COMPRAS MÉS. COMO SEMPRE, ELE CHEGOU FELIZ E PASSOU PELAS PRATELEIRAS PARA VER AS PROMOÇÕES.	MAS, COMO NÃO TEM O QUE FAZER, APENAS PAGOU SUAS COMPRAS.

Fonte: acervo das autoras, 2020.

A última atividade proposta consistiu na solicitação de escritas espontâneas, em que os alunos deveriam escrever uma frase sobre cada imagem disponibilizada:

Figura 10 - Atividade proposta nº 4



Fonte: acervo das autoras, 2020.

Nossa sequência didática, portanto, passou pela apresentação e exploração do gênero textual história em quadrinhos, em que se buscava ler e interpretar determinados textos; a produção de narrativas visuais com recursos digitais acessíveis; para, então, compartilhar com todos o produto dos trabalhos individuais, visando a provocar releituras e mesmo, outras produções. Dito isso, podemos afirmar, acompanhando Kalantzis *et al.* (2020) e Ribeiro e Coscarelli (2014) que o trabalho aqui examinado esteve comprometido com uma pedagogia voltada para os multiletramentos.

Seguindo Belmiro (2014), podemos afirmar que “estabelecer caminhos que deem condições de explorar possibilidades de leitura de imagens e de interação através delas amplia o alcance das reflexões acerca de seus processos e usos”. Essa autora, que não utiliza o termo letramento imagético, mas sim letramento visual, ainda infere que promover esse tipo de letramento não se limitaria a oferecer condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens.

Tal processo auxiliaria a lidar com múltiplas linguagens visuais, fortalecendo, assim, o entendimento dos usos de diferentes mídias.

Como movimento final, resolvemos apresentar aos alunos outra forma de utilizar as imagens produzidas por eles. Nossa ideia inicial era ensiná-los a criar *gifs*. *Gif* é a sigla de *Graphics Interchange Format* que poderíamos traduzir, de forma livre, para formato de intercâmbio de gráficos. No entanto, discutimos em reunião de planejamento que mesmo criando tutoriais escritos ou por vídeos para envio no grupo de WhatsApp os alunos teriam muitas dificuldades para realizar tal tarefa. Entendemos que as limitações de acesso a dispositivos digitais adequados e mesmo, as dificuldades para lidar com artefatos digitais, apresentadas pelos sujeitos escolares e seus familiares seriam limitadores da tarefa.

Ainda assim, concluímos, a partir de alguns estudos que exploramos, como os de Sene *et al.* (2017), Miolla (2017) e Melo (2020), que o *gif* teria potencial para se constituir em um importante recurso didático e resolvemos explorá-lo de alguma forma. Nos apoiamos também na BNCC (2017), que diz que “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo” (BRASIL, 2017, p. 69).

Nesse sentido, utilizando as imagens enviadas pelos estudantes, produzimos *gifs* e compartilhamos no grupo de WhatsApp da turma. Após, a bolsista que atuava junto a turma fez um vídeo explicando como surgiu, em que consistia e possibilidades práticas de uso do gênero textual *gif*. Alguns alunos reagiram com emoticons e/ou áudios no WhatsApp, mas sentimos que o contexto dos estudos dirigidos à distância, a avaliação da atividade ficou um pouco restrita, bem como, dificultou um aprofundamento do processo de apropriação de práticas de letramento digital e especificamente de letramento imagético, já que

não foi possível ensinar os estudantes a produzir seus próprios *gifs*. Ademais, cabe ressaltar, que ainda que todos tenham feito parte das cenas retratadas, não foram eles os responsáveis pelo manejo dos celulares utilizados na produção das fotografias. Eles podem ter escolhido situações, ângulos e fotos a serem enviadas, mas não manipularam os aparelhos. Isso, de certo modo, aponta para outra limitação da proposta, que pretendemos repetir no convívio presencial na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa escrita, observamos potencialidades e limitações da realização de atividades de letramento imagético na EJA no contexto remoto. Tais atividades possibilitaram o desenvolvimento da noção de passagem de tempo de narrativas, a leitura de imagens, bem como a autoria dos estudantes, na produção de imagens. Ao mesmo tempo, como limitações, nossa reflexão indicou que o contexto remoto impossibilitou que os estudantes pudessem produzir seus próprios *gifs*.

Entretanto, ao longo do processo, percebemos que mais do que a apropriação de técnicas ou conceitos por parte dos estudantes, temos que levar em conta os efeitos da discussão das práticas pedagógicas que realizamos. Apoiadas em estudos sobre letramento, numeramento e EJA, Fonseca e Simões (2015) inferem que conceitos centrados apenas no conjunto de habilidades que devem ser apropriadas para atender a demandas de diferentes situações sociais, que nos induzem a vincular essas habilidades às consequências positivas dessa apropriação, seria um reducionismo quando falamos do entrecruzamento letramento e EJA. “Com efeito, estudos sobre os usos sociais da leitura, da escrita e de matemática por jovens e adultos pouco escolarizados nos permitem conhecer os alunos e as alunas da EJA

como sujeitos de (outras) culturas e de (outros) conhecimentos”, o que nos possibilitaria qualificar investigações focadas nos impactos da escolarização “em relação às práticas de letramento e numeramento desses sujeitos” (FONSECA e SIMÕES, 2015, p. 521). Isso nos mobilizou, portanto, a olharmos para além das habilidades apropriadas pelos estudantes ao longo das propostas, como a construção e envio de narrativas visuais baseadas no cotidiano. Estávamos interessadas, sobretudo, naquilo que nossos alunos e alunas narravam sobre si e na qualificação de nossas práticas docentes ao incorporarmos tais vivências em nossos planejamentos.

Do mesmo modo, acompanhamos Zacharias (2016), ao argumentar que, utilizar os recursos digitais como objeto de ensino, exigem-nos mais do que trabalhar com os alunos os gêneros que circulam nessas mídias - como os *gifs* - ou ainda, as técnicas para manejar tais artefatos. Para a autora, “a leitura no ambiente digital inclui controlar os propósitos de leitura, buscar, selecionar, interpretar e contrastar informações” (ZACHARIAS, 2016, p. 28). Dito isso, queremos destacar que nosso trabalho também esteve interessado em ajudar nossos alunos não apenas a dominar técnicas, mas antes, a compreender como significavam os usos que faziam de artefatos digitais no cotidiano.

Não podemos deixar de destacar que o contexto pandêmico e o consequente fechamento das escolas foi especialmente complexo para o público que frequenta a EJA. A manutenção do vínculo entre esses estudantes e a instituição escolar constituiu-se em um desafio. Cabe, no entanto, ressaltar, que nosso intento, aqui, não foi fornecer uma receita pronta para ser aplicada em qualquer turma de anos iniciais da EJA, mas apenas, fazer um exercício de reflexão acerca de práticas pedagógicas centradas, em especial, no desenvolvimento do letramento imagético.

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. "Etnografia de tela": uma aposta metodológica. Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-86.

BELMIRO, Celia Abicalil. Letramento visual. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual> Acesso em 04 Jul. 2021.

BOCASANTA, Daiane Martins; BERTACO, Isabelle. Encontros virtuais de leitura na EJA: limites e possibilidades de práticas pedagógicas em tempos pandêmicos. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, v. 23, n. 2, abri.-jun. 2021, p. 263-283. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/view/59086/31982> Acesso em 01 Jul. 2021.

BOCASANTA, Daiane Martins; RAPKIEWICZ, Cleli Elena. Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, ago.-dez. 2019, p. 57-65. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/101050/58493> Acesso em 24 Jun. 2021.

BOCASANTA, Daiane Martins; WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Dispositivo de tecnocientificidade e Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Educação**. Santa Maria, v. 44, 2019, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30910/pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2021.

BOCASANTA, Daiane Martins; WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Educação de jovens e adultos e os conhecimentos tecnocientíficos: analisando as relações entre ciência, tecnologia e matemática. **Horizontes**. v. 34, n. 3, 2016, p. 81-92. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/349> Acesso em 04 Jul. 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 11 Jul. 2021.

BRASIL. **Resolução 01 de 2021**. Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em 11 de Jul. de 2021.

DEODORO, Tainá Maria Silva; BERNARDO, Lilian Dias; SILVA, Allana Karoline Chaves da; RAYMUNDO, Taiuani Maquine; SCHEIDT, Isabela Vinharski. A inclusão digital de pessoas idosas em momento de pandemia: relato de experiência de um projeto de extensão. **Revista Extensão em Foco**. Palotina, n. 23 (Especial), p. 272-286, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/80577/pdf> Acesso em 07 Jul. 2021.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUSSÉL, Inés. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 28 Jun. 2021.

FAVERO, Rute Maria; CARDOSO, Raíssa Gabriella Wasem. A utilização das redes sociais na modalidade EJA. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, Jul.-Dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/104604/60970> Acesso em 05 Jul. 2021.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; SIMÕES, Fernanda Maurício. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 517-531, junho de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 Jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 14 ed. 2006.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2020, 408 p.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades** = Signes, machines, subjectivités. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

MELO, Ediclécia Sousa de. **O uso do GIF como recurso didático no ensino de língua portuguesa para surdos**. Artigo (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos). Instituto Federal da Paraíba - IFPB/Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Diretoria de Educação a Distância, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MIOLLA, Gabriéli Tainá. **Animações em gif como ferramenta didática para o ensino de zoologia**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curso de Ciências Biológicas. Dois Vizinhos, 2017.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência didática. *In:* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica> Acesso em 04 Jul. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. *In:* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em 04 Jul. 2021.

RODRIGUES, Wallace. Letramento imagético e midiático em arte-educação. **Conhecimento & Diversidade**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 90-101, dez. 2014. ISSN 2237-8049. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1607>. Acesso em: 4 Jul. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18316/1607>.

ROJO, Roxane. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas – caderno do professor. Belo Horizonte: **Ceale**, 2006.

ROSA, Aline Nunes da. **Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos** – narrativas a partir de deslocamentos territoriais. 2015. 284 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SENE, Hélien Maria Mendes de; ANDRADE, André Luiz Silva; SILVA, André Maciel da; VERA, José Casto Nogales; JUNIOR, Antonio Fernandes Nascimento. O ensino dos conceitos de solstício e equinócio e das estações do ano a partir do uso de gif como recurso didático. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**. Volume 13, n. 07, 2017, p. 1-15.

SILVA, Renata Borges Leal da; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PENSANDO A FORMAÇÃO DE PESSOAS DA TERCEIRA IDADE. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 24-40, abr. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/46818/33253>>. Acesso em: 07 Jul. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/redoc.2020.46818>.

SLODKOWSKI, Bruna Kin; AKAZAKI, Jacqueline Mayumi; MACHADO, Letícia Rocha; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competência autoria digital de idosos: uma revisão sistemática da literatura acerca dos conceitos. *Revista Educar Mais*, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 805-820, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2452. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2452>. Acesso em: 13 Jul. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3. ed., 2014.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento digital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso em 07 Jul. 2021.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online]. 2013, v. 29, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso 27 Jun. 2021, p. 29-58.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. Escolarização delivery. *Textura*. FISS, D. M. L.; UBERTI, L. (orgs.). **Quarentenário Pequeno Breviário dos Tempos de Pandemia**. v. 23, n. 53. p. 447-514. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-21> Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6348> Acesso em: 10 Jul. 2021.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-26.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 20 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15481.077> Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213435>. Acesso em: 05 Jul. 2021.

4

Daiane Martins Bocasanta
Isabelle Bertaco dos Santos

A EJA na pandemia:
encontros virtuais
de leitura

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96191.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.4)

INTRODUÇÃO

Ler um livro, sabe, tu pegar uma correspondência para tu abrir e ler, isso aí é muito importante. Não precisar pedir para o marido, nem para o filho, nem para a nora, tu mesmo pegar e ler. Abrir e ler uma correspondência, o que tá escrito ali. (ALUNA 1, 2020)

A epígrafe que abre essa escrita traduz em palavras o desejo de uma aluna dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública federal de Porto Alegre-RS, ao (re)iniciar sua trajetória de escolarização no ano de 2020. Em outra ocasião, essa mesma aluna disse que gostaria de poder “abrir um livro e ler sozinha uma história, do início ao fim”. Para essa estudante, assim como para seus outros quatro colegas de turma, 2020 seria o ano em que avançaria em seu processo de alfabetização, rumo à “independência” que poderia representar saber ler. No entanto, um vírus, algo tão pequeno e imperceptível a olho nu, retardou a obtenção desse propósito, fechando escolas e paralisando boa parte do mundo.

Segundo Joel Birman (2020, p. 7), “a contemporaneidade se revela como uma fonte permanente de surpresa para o sujeito, que não consegue se regular nem se antecipar aos acontecimentos, que como turbilhões jorram de maneira disseminada ao seu redor” (grifo do autor). Isso faz com que o improvável acabe sempre por acontecer. Nesse sentido, nossas certezas acabam sempre sendo abaladas (BIRMAN, 2020). Podemos inferir, que tal escritura encaixa-se muito bem ao que vivenciamos a partir do ano de 2020. Quem ao final de 2019 diria que as escolas seriam fechadas no ano letivo seguinte? O improvável aconteceu e com ele, uma série de acontecimentos se seguiram. Durante todo ano de 2020, a cada semana uma nova projeção de abertura das escolas era anunciada. Ao contrário do que se imaginava ao final de março, o que esperávamos ser resolvido em duas ou três semanas, arrastou-se até o final do ano letivo na escola da qual fazem parte os sujeitos dessa pesquisa.

Como consequência do fechamento das escolas, a busca por alternativas para manter o contato dos alunos e alunas com o conhecimento escolar tornou-se uma demanda urgente. A docência, como abordaram Zordan e Almeida (2020), Ferreira e Barbosa (2020) e Hatge (2021) precisou ser reinventada, assim como a relação família/escola como apontam Lockmann (2021) e Enzweiler e Birnfeldt (2021). Formas de ensinar e aprender precisaram ser remodeladas e foi preciso lançar mão de diferentes recursos, testados exaustivamente pelos envolvidos nesse processo. Na EJA, isso não foi diferente. Como descreveremos a seguir, a turma de estudantes que fez parte dessa investigação era formada em sua maioria por pessoas idosas, com pouco ou nenhum acesso a tecnologias digitais e em processo de alfabetização. Esse contexto por si só já seria desafiador e, ao ser somado a uma pandemia sem precedentes na história mais recente, potencializou-se o nível de desafio apresentado.

Como demarca Veiga-Neto (2021), o que hoje vivemos poderia na verdade ser designado como sindemia covídica. O neologismo sindemia, tomado de empréstimo do antropólogo-médico estadunidense Merrill Singer, que na década de 1990 o utilizou para denominar “[...] as combinações sinérgicas entre a saúde de uma população e os respectivos contextos sociais, econômicos e culturais, aí incluídos os recursos disponíveis (hospitais, ambulatórios, medicamentos, especialistas etc.)” (VEIGA-NETO, 2021, p. 4) mostra-se bastante adequado frente ao contexto em que estamos inseridos. A utilidade do termo reside na possibilidade de, com ele, referenciar a combinação e potencialização de problemas que se situam principalmente em três âmbitos: sanitário, sociocultural e ambiental (VEIGA-NETO, 2021).

Feitos esses balizamentos iniciais, faz-se importante dizer que o trabalho aqui apresentado busca historicizar e problematizar parte do itinerário pedagógico colocado em curso por professoras e estudantes de uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública federal

de Porto Alegre-RS durante o ano de 2020, um ano marcado pelo início do que aqui estamos denominando como sindemia covídica. A questão de pesquisa que guiou este estudo foi: como promover práticas de leitura na EJA num contexto de estudos dirigidos à distância¹⁷? E como desdobramento desta questão, a investigação discute a leitura em voz alta como uma estratégia de aproximação dos alunos de textos literários.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa escolha por nomear as práticas realizadas como “leitura em voz alta” e não “contação de histórias” seguiu estudos de Pastorello (2007 e 2010a) e Brenman (2003), que conceituam de modo diverso a contação de histórias e a leitura em voz alta. Na primeira modalidade, o foco seria a narrativa e na segunda, a escrita. Isto é, “ao contar histórias, o contador pode utilizar diferentes recursos cênicos: trata-se de uma atividade que se aproxima do teatro. Ao ler em voz alta o leitor utiliza sua voz” (PASTORELLO, 2010a, p. 41). Quando fazemos uma contação de histórias, podemos adaptar ou mesmo modificar o texto original, ou seja, ter presente o material gráfico não é algo determinante, já “quem lê em voz alta deve ser fiel ao texto escrito” (PASTORELLO, 2010a, p. 41). Belintane (2010) também demarca a diferença entre essas modalidades de narrativa, fazendo, inclusive, uma crítica aos professores que não se sentem responsabilizados por não dominarem técnicas de contação de histórias ou mesmo, atividades performáticas com crianças que pudessem alternar com a leitura em voz alta. Em entrevista ao Instituto Ecofuturo, Pastorello (2010b) infere que não

17 Diante do fechamento das escolas em virtude da pandemia, a instituição onde foi realizada a pesquisa optou por publicar semanalmente atividades que deveriam ser acessadas e realizadas pelos alunos em casa, com posterior envio dessas para os professores via e-mail. Para aqueles alunos que não tinham como imprimir suas atividades em casa, a escola disponibilizava a impressão que deveria ser combinada com antecedência e retirada pelo aluno ou familiar.

deveríamos ter que escolher entre a contação de histórias e a leitura em voz alta, tendo em vista que:

[...] Se a ideia é a promoção de leitura é claro que ler em voz alta é a prática mais indicada, pois a presença do escrito (do livro, por exemplo) na atividade faz com que aqueles que ouvem e veem (crianças, normalmente, mas funciona com adultos também) fiquem interessados em saber de onde vem as palavras, a história que envolvem a todos na voz do leitor. A criança vê o leitor vendo o escrito. O leitor, por sua vez, tem um compromisso com o texto escrito e com os ouvintes: ele testemunha a língua, está sujeito às leis da escrita, mas ao mesmo tempo pode deixar sua marca interpretativa com sua voz, fazendo o texto passar por seu corpo e atingir o corpo dos outros. Mas nada impede de pensarmos em práticas que associem a contação de histórias e a leitura em voz alta, desde que sejam oferecidas e entendidas em suas particularidades (PASTORELLO, 2010b).

Tendemos a pensar a leitura em voz alta como algo a ser oferecido, por uma única parte, a crianças ou a adultos que ainda não sabem ler. No entanto, a leitura para o outro pode ser entendida também como um exercício de alteridade, como menciona Pastorello (2010b) “ler para o outro é uma expressão de afeto e cuidado”. O ato de ler em voz alta, então, pode ser pensado como uma prática capaz de conectar sujeitos através da literatura ao passo que possibilita inúmeras trocas entre leitores-ouvintes. Chartier (1994, p. 188), inclusive, destaca que a leitura em voz alta para si ou para os outros era uma prática comum na Antiguidade e que esta não estava ligada “à falta de domínio da leitura com os olhos apenas (essa é provavelmente praticada no mundo grego desde o século VI a.C.), mas a uma convenção cultural que associa fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escuta”.

No caso da pesquisa que por ora nos dedicamos, por tratar-se de um grupo em fase de alfabetização ou leitores iniciais, acreditamos que centrar a leitura nas figuras das professoras e da bolsista que atuavam com a turma era uma ação necessária para promover uma maior produção de sentidos acerca dos textos que eram ofertados.

Conforme apontam Oliveira e Araújo (2019), mesmo grupos já alfabetizados podem se beneficiar da leitura em voz alta. As autoras, cuja pesquisa discute os efeitos de instruções de leitura em aulas de Língua Portuguesa ministradas por uma estagiária de uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, observaram que em aulas em que a leitura em voz alta foi adotada, os alunos tiveram menos dúvidas em relação ao texto selecionado do que em aulas em que havia sido proposta somente a leitura silenciosa (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2019).

Assim, adotar a leitura em voz alta com uma turma de Anos Iniciais da EJA foi a metodologia que encontramos para aproximar estudantes em fase de alfabetização a diferentes gêneros literários. A importância dessa aproximação entre aluno-texto se dá a partir da compreensão de que a literatura é capaz de tornar as pessoas mais hábeis no uso da língua e que, através dela, é possível conquistar uma inteligência mais sutil e crítica, tornando os sujeitos mais capazes de explorar a experiência humana atribuindo-lhe sentido e valor poéticos (PETIT, 2009).

E, no caso de turmas de EJA, a literatura pode ser pensada também como uma ferramenta emancipatória, pois, segundo Soares (2004), o acesso ao mundo letrado para as camadas menos abastadas muitas vezes é dificultado, tendo em vista que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (SOARES, 2004, p. 25). Vale salientar que a alfabetização, em especial, na EJA, não pode ser pensada como um processo isolado. Afinal, “tornar-se alfabetizado - ter domínio da escrita alfabética - é um direito de todos e um conhecimento necessário para que alguém seja, de fato, cidadão letrado” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013, p. 19). Como conjectura Schwartz (2013, p. 27), “[...] embora não exista consenso específico sobre o conceito de alfabetização, a maioria destes percebe que o sujeito competentemente alfabetizado está habilitado a produzir, ler e compreender diferentes tipos de textos”. Dessa forma, apenas o domínio da escrita alfabética não se constitui em conhecimento suficiente para promover o entendimento

de diferentes gêneros textuais e de suas funções nos mais diversos contextos sociais (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013, p. 19). Nessa direção, podemos argumentar acerca da necessidade de realizarmos práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento, algo que passa pelo acesso a uma variedade de experiências de leitura.

Assim sendo, o acesso à leitura e à literatura precisa ser entendido, e garantido, como um direito de todos os estudantes. Segundo Candido (2011), não é possível que haja um equilíbrio social sem a literatura, na medida que esta aparece como uma manifestação universal de todos os homens e povos em todos os tempos. Não existindo, portanto, quem possa viver sem ela:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p.177).

Para Castrillón (2011), é preciso aceitar que a leitura, em especial a leitura literária, não seja um meio de lazer passivo, já que esta, ao contrário, tem profundo sentido e valor (CASTRILLÓN, 2011, p.65). A leitura literária, principalmente quando realizada em grupo, pode ser pensada como uma possibilidade de colocar-se no mundo e relacionar-se com os outros através de processos ativos de simbolização que permitem os sujeitos experimentar um sentimento de pertencimento:

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada,

a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (PETIT, 2008, p. 42).

No contexto da EJA, os estudantes muitas vezes encontram grandes dificuldades em manter-se na escola, por uma série de razões, como as jornadas duplas ou triplas de trabalho e/ou pela falta de incentivo das pessoas ao seu redor. Por consequência, potencializa-se a necessidade de acolher os estudantes. Parafraseando Fantinato *et al.* (2020), na EJA não podemos abrir mão de um contínuo processo de acolhimento dos alunos, visando sua permanência na escola. Para tanto, nosso compromisso político precisa ser manifestado de forma concreta, conhecendo a realidade dos alunos e promovendo espaços de diálogo (FANTINATO *et al.*, 2020).

No contexto atual, soma-se ainda, às dificuldades dos alunos em permanecer no ambiente escolar, o empecilho tecnológico que prejudicou tanto discentes quanto docentes. Segundo Morgado *et al.* (2020), “a comunidade educativa tem sofrido imensas alterações nas suas práticas, agudizadas pela ausência física e pela presença invisível a que o mundo da digitalização nos foi habituando” (MORGADO *et al.*, 2020, p.2).

Mais do que oferecer o acesso à Educação, ao público-alvo da EJA, é necessário lutarmos pela implementação de estratégias que garantam condições de permanência a esses estudantes. Leite (2014, p. 65), argumenta que “[...] a preocupação com a permanência de alunos na escola se trata de algo que é próprio do nosso tempo, ou, em outras palavras, em tempos em que o acesso e a permanência na escola fazem parte dos direitos individuais previstos na Constituição Brasileira”. A autora ainda pontua que, infelizmente, tal lei não se traduz automaticamente em condições de permanência em sala de aula.

Tendo isso em vista, bem como o contexto originado a partir da síndrome covídica, passamos ao entendimento de que os encontros

de leitura literária poderiam servir como aliados nesse processo de garantir as condições de permanência do grupo que fez parte desse estudo na escola.

Ressalta-se que a escolha pela dinâmica de ler em voz alta também perpassou por discussões a respeito do nível de alfabetização dos alunos matriculados na turma, bem como a presença da oralidade no cotidiano desses estudantes. Naquele momento, apenas dois alunos eram capazes de ler frases curtas do início ao fim com certa fluência, enquanto os demais ainda precisavam de maior apoio na leitura, como aponta uma das alunas entrevistadas:

Eu 'tô' aprendendo a ler, e a escrever eu tenho um pouquinho de dificuldade ainda, 'que' eu gosto mesmo de comer as letras. Acostumada com a forma de falar, daí eu como muito as letras. Aí nisso eu 'tô' com bastante dificuldade, né? Mas eu chego lá. [...] Eu posso mandar uma mensagem [via WhatsApp] de 'bom dia', dar um 'boa noite', mandar uma mensagem assim de 'boa noite, como vai?' [...] Às vezes a gente quer se expressar, dar um 'bom dia' e ao invés de poder escrever tem que mandar um áudio (ALUNA 2, 2020).

Refletindo um pouco mais sobre as possíveis dificuldades que seriam encontradas pelos alunos não alfabetizados, concluímos que a voz da professora seria fundamental durante os encontros. Visto que com os obstáculos inerentes ao início do processo de alfabetização, os alunos esbarrariam em dificuldades linguísticas que viriam a comprometer o seu entendimento das leituras. Nesse sentido, Paiva (2005, p. 47) sinaliza que no início do processo de alfabetização faz-se necessário que o professor leia em voz alta, “[...] caso contrário, os alunos, com as dificuldades inerentes ao início da aquisição da leitura farão uma atividade infrutífera, esbarrando em dificuldades linguísticas que comprometerão a noção de unidade do poema, seja rítmica, seja de ordem estrutural e, sobretudo de sentido”. Desse modo, “nessa fase, independente do tipo de texto, a voz do professor é fundamental” (PAIVA, 2005, p. 47).

A leitura em voz alta, então, foi entendida como uma oportunidade para estimular e cultivar o gosto pela leitura, bem como firmar um compromisso com os alunos do EJA que estão em processo de alfabetização e desejam com afincado aprender a ler e a escrever como mencionado anteriormente. Como demarcam Abrantes e Aragão (2015, p. 02): “o caminho para formar alunos-leitores está em despertar o gosto pela leitura e a prática de contação de histórias desencadeia o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da manipulação crítica e criativa em todas as fases do desenvolvimento do ser humano”.

METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, inspirada na pesquisa-ação. Entretanto, faz-se necessário destacar, apoiadas na análise construída por Costa (2007) acerca dessa metodologia de pesquisa, que queremos demarcar a não-neutralidade deste estudo. Entendemos que, “ao descrever sujeitos, objetos e práticas, a pesquisa-ação, como de resto qualquer modalidade de pesquisa, vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação em que está implicada no poder: quem narra - grupos ou indivíduos - exerce poder sobre o que é narrado” (COSTA, 2007, p. 92). No entanto, exercer o poder não significa imunidade ao mesmo, tendo em vista, tal como nos ensinou Michel Foucault, que ele circula e opera em diferentes direções. Com isso, quem narra, também é narrado (COSTA, 2007). Ao assumirmos aqui a assertiva de que a linguagem constrói a realidade, compreendemos que precisamos pôr em prática uma política cultural que aspire a constituição de relações cada vez mais equânimes. Como evidencia Costa:

[...] “é preciso encher o mundo de histórias”; histórias de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir após instituídos por uma câmera de televisão,

registrados por fotografias ou narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula (COSTA, 2007, p. 108-109).

Essa analítica, portanto, visou escrever uma história - a que nos foi possível contar a partir das lentes teóricas que usamos - dentro de um universo de tantas outras que poderíamos escrever, acerca de práticas pedagógicas estabelecidas com uma turma de alunos dos Anos Iniciais da EJA. Buscamos escrever, então, parte da história de sujeitos não nomeados e tantas vezes invisibilizados, ainda que cientes das nossas limitações frente a esse empreendimento.

O material de pesquisa escrutinado foi composto por observações, anotações em diário de campo, bem como, por entrevistas realizadas via aplicativo WhatsApp, gravadas e transcritas, com os alunos de uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública federal. Nesse sentido, faz-se necessário descrevermos o contexto e os sujeitos envolvidos na investigação.

Visando manter o contato com os estudantes e o acesso ao conhecimento escolar, logo após o fechamento das escolas, a instituição em que foi realizada a investigação, buscou alternativas para esse atendimento. Assim, foi solicitado aos professores que enviassem atividades de estudos dirigidos remotos para serem disponibilizadas no site da instituição semanalmente. Ao receber essa instrução, a professora polivalente (pedagoga) da turma preocupou-se com o fato de que a turma era constituída por cinco estudantes em processo de alfabetização com pouco ou nenhum acesso à internet. Foi realizado, então, o contato com a secretária da escola para solicitar os números de telefone dos alunos e verificar os recursos a que cada um tinha acesso. Essa breve pesquisa indicou que, dentre os cinco estudantes, dois tinham telefone celular próprio e três poderiam utilizar telefones

de familiares. Desses, dois alunos são irmãos e vizinhos e apenas a esposa de um deles teria acesso a um aparelho.

Dos cinco estudantes, duas são mulheres e três homens. Entre as mulheres da turma, uma tinha 52 anos e trabalhava como vendedora autônoma e cuidadora de crianças. A outra tinha 64 anos e trabalhava desde criança como empregada doméstica. E dois alunos eram irmãos, com idades entre 70 e 71 anos, ambos aposentados da construção civil, mas continuavam trabalhando, respectivamente como porteiro e pedreiro/pintor. O estudante mais novo tinha 42 anos e atuava como supervisor de jardinagem em uma empresa terceirizada que atua junto à universidade da qual faz parte a escola onde ocorreu a pesquisa.

Todos relataram histórias de começos, recomeços e interrupções de suas trajetórias escolares, bem como, do sonho de aprender a ler e escrever, como evidenciou uma das alunas:

Olha, eu sempre tive vontade de estudar, mas eu tinha muita vergonha de ir para uma sala de aula com gurizada jovem e eu uma pessoa de idade que não sabia mal escrever o nome. Eu tinha muita vergonha, mas eu sempre tive muita vontade de estudar e isso aí. Eu sempre comentei com os meus filhos e a F. disse assim para mim "mãe, tu ainda vai estudar. Eu vou conseguir um colégio para ti e tu vai estudar, tu não vai morrer sem aprender a ler (ALUNA 1, 2020).

Como destacado anteriormente, formou-se, então, um grupo de WhatsApp para comunicação com a turma. Nesse grupo, a professora compartilhava as atividades planejadas para cada semana, junto com um pequeno vídeo postado no Youtube com a explicação das atividades. O planejamento dessas propostas buscava levar em conta que nem todos podiam imprimi-las em casa ou buscar impressas na escola toda semana. Desse modo, foram elaboradas tarefas que pudessem ser realizadas no caderno e as explicações dessas tarefas foram disponibilizadas via vídeos no Youtube. Os retornos eram também semanais, através de fotos enviadas via WhatsApp pelos alunos.

Essa primeira abordagem mostrou-se pouco efetiva no decorrer do primeiro semestre de 2020, ao passo que a professora podia acompanhar o número de visualizações dos vídeos disponibilizados no Youtube. Os alunos não assistiam aos vídeos, seja por causa do acesso restrito à internet, seja porque não tinham tempo ou um espaço adequado e longe de distrações para se dedicar a tal empreitada. O envio de atividades fotografadas também dificultava um retorno satisfatório. Realizar atividades olhando para a pequena tela de um celular também era apontada como uma dificuldade dos alunos.

Dado esse contexto, a professora polivalente da turma optou, junto ao grupo de alunos, pela mudança de metodologia de entrega e recebimento das atividades realizadas. Desse modo, a partir do segundo semestre de 2020, a docente fazia o planejamento do mês, imprimia em sua casa e colocava em pastas com outros materiais pedagógicos que eram adicionados ao processo, como livros de literatura, revistas, gibis, jogos e alfabeto móvel. No início de cada mês, esses materiais eram então recolhidos e trocados por novas atividades e insumos.

Ainda que não seja a temática deste capítulo, não podemos nos furtar a destacar, assim como Lockmann e Traversini (2021) nos mostram que esse tipo de configuração que acabamos por adotar com a turma em questão, advindo, obviamente, do modo encontrado pela instituição de oportunizar aos estudantes a continuidade ao vínculo com o conhecimento escolar, constitui uma forma de escolarização *delivery*. Tal forma de escolarização, como salientam as autoras mencionadas, emerge na pandemia e organiza-se numa lógica que separa o planejamento da execução. Movido por um sentimento de que não podemos perder tempo, tal processo funciona da seguinte forma:

Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que foi inventada como decorrência de necessidades e demandas surgidas no período de pandemia da COVID-19. Tende a dissociar o planejamento das aulas da sua execução: a escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades,

entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução e devolução (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2021, p. 465).

Ainda que se trate do processo de escolarização de um grupo de adultos, as combinações com as famílias permearam e permitiram a realização das atividades propostas ao longo do período letivo, tendo em vista a necessidade que os alunos apresentavam de “intermediários” para a realização das tarefas. Esse intermediário, contudo, não se limitava ao uso dos artefatos digitais. Muitas vezes eram os familiares alfabetizados que liam os enunciados das tarefas e auxiliavam na realização das mesmas. Tendo tido poucas aulas presenciais no ano de 2020, os alunos ainda apresentavam pouca autonomia para se movimentarem sozinhos na realização das atividades.

Schwartz (2013) conjectura que numa sala de aula da EJA, precisamos estabelecer um “contrato pedagógico” no início de cada ano letivo. Segundo a autora, um contrato pedagógico constitui-se como “um acordo mútuo e explícito entre o professor e os alunos” (SCHWARTZ, 2013, p. 129). Esse contrato, no caso, serviria para explicitar, dialogar organizar e esclarecer: “a) o que vieram as pessoas fazer naquele espaço; b) como pretendem desenvolver os trabalhos, a fim de que todos possam alcançar o objetivo de aprender a ler e escrever; c) para o que pode servir essa aprendizagem” (SCHWARTZ, 2013, p. 129). Podemos dizer, que no contexto da pandemia covídica, os contratantes desse contrato que se estabelece já no primeiro dia de aula - ainda que seus termos possam ser discutidos e revisados no decorrer de todo ano letivo - foram, além de professoras e estudantes, os familiares, que quando consultados, se prontificaram a fazer parte do processo.

Esse modo de organizar a prática pedagógica nem de longe era o ideal, mas era o possível dentro de arranjos rápidos e abruptos que foram impostos naquele momento e envolviam o contexto e as condições da escola pública brasileira. Faz-se necessário destacar que não passamos incólumes às indagações nascidas dessa situação.

Assim como Fantinato *et al.* (2020), enfatizam em sua pesquisa, questionamos a contingência da educação não presencial para a EJA, tendo em vista o contexto de desigualdade social e de vulnerabilidade a que a maioria dos estudantes dessa modalidade de ensino está exposta. Afinal, “como garantir que tais práticas curriculares proporcionem um processo de ensino e de aprendizagem que estejam direcionadas às especificidades desses estudantes, e não signifiquem processos de invisibilização de seus indivíduos?” (FANTINATO *et al.*, 2020, p. 105).

Dando seguimento, Fantinato *et al.* (2020), em sua investigação, concluem que a defesa de manter propostas pedagógicas não presenciais para a EJA incidiria “[...] diretamente em aumento de um processo colonizador que busca a padronização destes próprios processos, em detrimento do respeito às diferentes culturas, eliminando as singularidades e experiências dos sujeitos, e também, acentuando sua evasão dos bancos escolares” (FANTINATO *et al.*, 2020, p. 121). Concordamos em parte com essa afirmação, porém acreditamos que nossos esforços foram exatamente em outra direção. Ainda que o processo remoto tenha nos retirado a possibilidade de realizar discussões mais aprofundadas com os alunos e que com isso, algumas importantes questões sociais e culturais possam ter sido relegadas a segundo plano, a todo momento, como docentes, buscamos, através de diferentes estratégias, evitar a evasão escolar daquele grupo, o que foi alcançado. No entanto, devemos alertar que nossa intenção aqui não foi escrever uma “receita” ou uma “prescrição” de processo pedagógico que sirva em qualquer turma de EJA, mas registrar os limites e possibilidades de um determinado processo pedagógico realizado com uma determinada turma.

Retomando o que dizíamos anteriormente, a cada encontro para recebimento da pasta mensal, os alunos expressavam que sentiam falta de um contato maior com as professoras. De certo modo, eles expressavam que a escolarização *delivery* não era suficiente. Diferente de

muitas escolas da rede privada e de seu público, com acesso a diversificadas tecnologias e artefatos digitais capazes de encurtar a distância física imposta pela pandemia, poucos recursos para a realização de encontros síncronos estavam disponíveis. Após muita reflexão, surgiu a ideia de realizarmos atividades síncronas periódicas utilizando o recurso a que todos tinham acesso, ou seja, os celulares. Na próxima seção, então, passamos a descrever como estruturamos essa prática.

ANÁLISE DE DADOS

Tendo em vista as necessidades mencionadas acima pelos alunos e pela professora, a turma passou a realizar encontros síncronos quinzenais através de videochamadas no WhatsApp. A escolha desse aplicativo se deu após duas tentativas fracassadas de acesso à plataforma Google Meet, tendo em vista que os alunos encontraram dificuldades ao cadastrar seus *e-mails* para adentrar a sala de reuniões e/ou não compreenderam os comandos necessários para permanecerem *online* durante a sessão. As videochamadas, então, passaram a ser organizadas pela professora que ligava para cada um dos alunos no horário marcado com antecedência e aguardava a entrada de todos na chamada para iniciar as atividades.

Os encontros contaram com uma média de quatro alunos e realizaram-se entre os meses de outubro e dezembro. Essas aulas eram divididas em quatro momentos: havia (1) a atividade de pré-leitura em que a professora apresentava uma série de palavras-chave do texto escolhido para serem lidas em voz alta pelos alunos; (2) a leitura propriamente dita, realizada pela professora ou bolsista; (3) a breve exposição da biografia do autor do texto lido; e, por fim, (4) a discussão sobre o que os alunos entenderam a partir da leitura, quais foram suas sensações e os pensamentos desencadeados ao longo da narrativa.

Ao todo, quatro encontros foram realizados e em cada um deles um livro, um conto ou uma crônica foi lido. A seleção dos textos envolveu alguns critérios, como: (1) o tamanho dos textos que não poderiam ser longos demais, pois o tempo determinado para os encontros virtuais de leitura era de no máximo uma hora e trinta minutos; (2) a linguagem destes precisava ser acessível aos alunos para que conseguissem acompanhar a leitura sem dificuldades; (3) o conteúdo não fosse infantil e (4) pudesse gerar algum debate. Apoiadas em Schwartz (2013, p. 155), podemos afirmar que ainda que o conhecimento científico nos aponte para o fato de que adultos produzem hipóteses semelhantes às das crianças, ao tomarmos como guia a psicogênese da escrita, “[...] os materiais utilizados precisam ir ao encontro da *curiosidade*, do *interesse*, das *necessidades* subjetivas desses sujeitos” (grifos da autora). Nesse sentido, acompanhamos a autora (SCHWARTZ, 2013), ao alertar que ao escolhermos os textos que farão parte do planejamento didático, devemos levar em conta os temas por eles abordados, que devem estar conectados ao mundo adulto.

A partir desses critérios, as leituras selecionadas para serem trabalhadas durante as atividades foram: “O homem nu”, de Fernando Sabino (1984); “Cem: o que aprendemos com a vida”, escrito por Haike Fallner e ilustrado por Valerio Vidali (2018); “Maria”, de Conceição Evaristo (2016), e “Natal”, de Luís Fernando Veríssimo (2018). Entendemos que estes textos cumpriam os critérios elencados acima e, segundo os comentários dos estudantes nos encontros, alguns eram “bem engraçados” e outros “diferentes”.

Sobre as atividades de pré-leitura, essas geralmente visavam habilidades de leitura ao mesmo tempo em que traziam em destaque palavras centrais nas histórias a serem lidas/ouvidas. Uma delas, que costumamos chamar de “janelinha”, consistia em a professora retirar lentamente da lateral de um envelope uma palavra, revelando uma letra de cada vez. A cada letra aparente, os alunos deveriam tentar

compreender que sons eram formados e, por fim, que palavra podia ser lida. Outra atividade proposta, consistia em ler uma sílaba mostrada pela professora e dizer algumas palavras que iniciassem com a mesma, até que alguém acertasse a palavra presente no texto em questão. Ao descobrirem as palavras, os alunos eram instigados a fazer predições acerca do que seria lido, imaginando e discutindo possibilidades.

A forma de condução dos encontros também variou durante o período. Algumas vezes a leitura era realizada pela bolsista da turma e as atividades eram conduzidas pela professora, em outras, os papéis eram trocados e, em alguns momentos, compartilhados. No último encontro, por exemplo, pela crônica “Natal”, de Veríssimo, ser escrita sem forma de diálogo entre três personagens, a leitura foi feita pela professora polivalente, pela bolsista e pela professora de Educação Especial - que também se participava dos encontros como convidada - cada uma assumindo um personagem.

No segundo encontro de leitura, lemos a obra “Cem: o que aprendemos com a vida”. Segundo Heike Feller (2019), autora do livro, a ideia desta escrita teria surgido quando conheceu sua pequena sobrinha recém-nascida e pensou acerca da trajetória de vida que a esperava. Assim, ela passou a entrevistar pessoas de diferentes idades, desde crianças até pessoas centenárias, visando perguntar o que aprenderam na idade em que estavam. Por ser organizado em páginas ilustradas e com frases curtas, escritas em letra bastão maiúscula, acreditamos que seria uma leitura interessante para nossos alunos, em fase de alfabetização. Dessa forma, a cada página virada, as imagens eram mostradas para os estudantes. A temática do livro, centrada na passagem do tempo na vida das pessoas, prendeu a atenção dos alunos e alunas. Entretanto, professora e bolsista avaliaram mal essa aula, pois, apesar de apresentar mais imagens que texto, a leitura total do livro foi exaustiva por ser uma obra com muitas páginas.

Concluímos, posteriormente, em reunião de planejamento, que esse encontro teria sido “enfadonho” para os estudantes. No entanto, na última atividade proposta do ano, foi solicitado que cada aluno realizasse uma autoavaliação preenchendo lacunas de um texto em forma de carta destinada aos professores, quase todos indicaram que o momento de leitura síncrono preferido havia sido justamente esse.

Analisando as anotações acerca dessa atividade envolvendo “Cem: o que aprendemos com a vida”, percebemos que, nesse dia, os alunos puderam interagir muitas vezes com o texto, trazendo suas próprias experiências de vida, como quando, após ouvir as páginas acerca das idades de 15, 16 e 17 anos, uma das alunas disse que para ela, “as coisas tinham sido bem diferentes do que aparecia no livro”. Ao contrário da história apresentada, ela só havia tido seu primeiro namorado aos 20 anos e se casado apenas aos 29. Essa mesma aluna relatou ainda que não havia tido uma infância muito fácil, afinal, não fora criada pelos pais biológicos e, sim, por uma tia, e por causa disso havia começado a trabalhar cedo demais - aos 6 ou 7 anos - e, por consequência, atrasado ou pulado algumas etapas, ou experiências, presentes no livro.

Retomando nossas anotações sobre esse encontro, verificamos que foi preciso fazer uma pausa para discutir sobre família. Notando a atenção dos estudantes, a professora perguntou: “o que os seus netos fariam melhor do que vocês?”. Todos concordaram que os netos entendiam mais de “tecnologia”, “coisas da internet” e “mexer no celular” e isso implicava que nos dias de hoje as pessoas “mais antigas” tinham mais coisas para aprender com os jovens do que na época anterior. As falas dos estudantes denotavam a compreensão de que diferentemente de alguns anos atrás em que eram os mais velhos que ensinavam aos mais jovens; hoje, os mais jovens é que teriam coisas importantes para ensinar aos mais velhos. Um dos alunos ainda disse que “às vezes, os filhos nos ensinam muitas coisas legais, mais que nós”. Tal situação nos remete ao estudo de Bocasanta *et al.* (2019),

em que as autoras observaram que os alunos de Anos Iniciais da EJA, de forma similar a investigação aqui apresentada, também se posicionavam como retardatários em relação aos jovens, que consideravam como detentores do conhecimento tecnocientífico.

Nessa direção, salienta-se que apesar da leitura literária ter sido o fio condutor das atividades realizadas ao longo dos últimos meses, a fala foi fundamental para a dinâmica estabelecida durante os encontros. Tendo em vista que é imprescindível em uma sala de aula, grupo de leitura ou qualquer espaço de aprendizado que seja assegurado o direito à própria fala, a todos os que ali convivem (MARIA, 2016).

Sendo assim, após a leitura dos textos em voz alta, os alunos eram estimulados a comentar sobre os textos apresentados, expressar suas ideias sobre os temas das obras, relacionar a ficção às suas vivências e a ouvir as opiniões de seus colegas. Ao passo que “[...] mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio” (PETIT, 2009, p.12).

Nesse sentido, foi possível observar que os alunos sempre partiam de suas vivências para comentar o que entenderam da leitura, elaborando no decorrer de suas falas suas opiniões sobre os temas. Por exemplo, no encontro em que “Maria”, de Conceição Evaristo, foi lido, vários estudantes comentaram que infelizmente já haviam presenciado assaltos no ônibus, “é mais comum do que nunca. É que a coisa anda muito complicada pra quem não tem dinheiro, a gente vê, é bem sério” (Aluno 3).

Nesse encontro, os alunos ainda lembraram o assassinato de um homem negro ocorrido no supermercado Carrefour em Porto Alegre há poucos dias e como o episódio estava relacionado ao racismo também presente no conto de Evaristo. Por consequência,

acabaram percebendo que muitas vezes a ficção poderia fundir-se à realidade, à sua realidade.

Destaca-se que apesar dos encontros terem sido planejados e organizados a partir de atividades, estas não eram avaliativas. Os alunos foram convidados a participar das leituras e tinham liberdade para responderem, ou não, às perguntas propostas pela professora e pela bolsista, já que a principal intenção dos encontros de leitura era conversar sobre os textos literários:

O que está em jogo é a movimentação de ideias para formar novos leitores, demonstrando que a leitura não precisa ser de forma alguma obrigação, e nem estar retida apenas a uma disciplina escolar, visto que é uma manifestação artística. É preciso trabalhar a liberdade que a literatura pode oferecer (VICCINI, 2011, p. 14607).

Não podemos deixar de destacar também, as dificuldades que marcaram a instauração desse processo pedagógico, para além das aqui já elencadas, próprias de um processo de exclusão digital. Em algumas famílias o mesmo celular que era utilizado pelos estudantes de EJA para comunicação com as professoras, era artefato de trabalho ou de acesso às aulas de seus próprios filhos, o que demandava negociações prévias e adaptações dos horários disponíveis das professoras e da bolsista para os encontros. Além disso, houveram problemas típicos do uso de tecnologias digitais, relativos à conexão de internet, que muitas vezes demandavam a repetição de algum trecho lido, visando pôr a par aqueles cuja videochamada havia sido perdida ou momentaneamente interrompida.

Em alguns momentos, a atenção dos estudantes era dividida entre a leitura que estava ocorrendo e acontecimentos familiares corriqueiros. Não raras vezes, as aulas eram interrompidas por crianças e mesmo adultos que precisavam se comunicar com o estudante que tentava se concentrar na atividade remota que naquele momento ocorria. Isso já

era algo esperado, afinal, a escola invadia os lares. Como apontou Dus-sél (2020, p. 4), “a domesticação do escolar fez visíveis, literalmente, outras questões importantes sobre a escola. Estar obrigado a ficar em casa supôs também ter que exibir-nos como seres domésticos”¹⁸. Em outras palavras, a fronteira entre o que era da ordem da escola e aquilo que era da ordem familiar ficou cada vez mais borrada. Aquilo que ficava encerrado entre os muros da escola expandiu-se para a vida privada e vice-versa. E, isso não ocorria somente nas aulas síncronas. Notou-se que aos poucos a relação com o tempo escolar foi se desorganizando e não raras vezes áudios com dúvidas acerca das atividades chegavam ao celular da professora depois da meia-noite ou aos finais de semana. Visto que essas dúvidas só podiam ser esclarecidas quando a casa silenciava ou quando havia uma pequena folga do trabalho.

Como antes demarcado, ao assumirmos a ideia de sindemia covídica (VEIGA-NETO, 2021), para além de visualizarmos os efeitos sanitários da pandemia em si, foi possível percebermos o agravamento da precarização das condições de vida dos estudantes. Assim, por exemplo, um dos alunos que já apresentava um quadro depressivo, piorou sua condição no decorrer do ano letivo, diminuindo a entrega de atividades. A agudização de sua situação deveu-se não apenas ao medo de pegar o coronavírus, mas também pela perda de sua renda extra, que advinha do trabalho como porteiro. Como pontua Fantinato *et al.* (2020, p. 107) “em tempos de pandemia e de acirramento de desigualdades sociais, acentua-se a invisibilidade e a desumanização dos *sujeitos liminares, ou sujeitos subalternos* - como podem ser considerados os sujeitos da EJA, devido às múltiplas exclusões a que são submetidos” (grifos dos autores).

Outro relato que nos chamou atenção, veio por parte de uma aluna com mais de 60 anos. Ela nos contou que durante o período da

18 Tradução nossa. No original: “La domesticación de lo escolar hizo visibles, literalmente, otras cuestiones importantes sobre la escuela. Estar obligados a quedarse en el domicilio supuso también tener que exhibirse como seres domésticos”.

pandemia, ela passou a acumular o trabalho que já desempenhava como empregada doméstica com a produção de marmitas. Apesar de relatar estar feliz por estar “vivendo a experiência do empreendedorismo” ao ter aberto uma marmitaria nos fundos de sua casa, aumentou sua carga de trabalho, pois sua família perdeu outras rendas durante o ano. Trazemos essas reflexões para o texto pois acreditamos ser importante não romantizarmos esse processo. Ainda que as práticas que aqui descrevemos possam ter sido produtivas, também foram marcadas por limitações. Como demarcaram os alunos em suas autoavaliações¹⁹: “estou vencendo alguns desafios, como a falta da professora” (Aluno 4), “sinto falta dos momentos na escola, principalmente da explicação da professora pessoalmente” (Aluno 5), “essa situação foi diferente. Jamais imaginaria que no ano em que voltei para a sala de aula teria que me afastar novamente dela” (Aluna 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacamos no início deste texto, 2020 representou mais um capítulo nas intensas e sucessivas crises que enfrentamos na Educação desde sempre. Como pontua Lockmann (2020), viver na crise é um modo de vida contemporâneo e para alguns - inclusive instituições - a crise é condição permanente de ser e estar no mundo. Nesse sentido, dizer que a escola é uma dessas instituições é um lugar comum, porém, carregado de materialidade. Desse modo, podemos afirmar também, que imersa na lógica neoliberal, a escola opera por dinâmicas de expulsão (LOCKMANN, 2020). São essas dinâmicas que tornam elegível um séquito de pessoas para a EJA. Paradoxalmente, a EJA seria uma forma de “repescagem”, ou seja, uma forma dos indivíduos retornarem a um jogo do qual foram eliminados anteriormente.

19 Conforme orientação da professora, as autoavaliações podiam ser enviadas via áudio de WhatsApp, ou escrita por um familiar que serviria como “escriba” do estudante.

Muito vimos nos noticiários durante todo ano de 2020, acerca do drama vivido por crianças, adolescentes e suas famílias frente ao fechamento das escolas, mas pouco ou nada sobre aqueles que fora da idade padrão de seu nível de escolarização, encontraram na EJA um espaço de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, na profusão de publicações produzidas nesse ano acerca do entrecruzamento Educação/Pandemia tem-se falado pouco, ou nada, acerca da situação já tão precarizada dos estudantes da EJA, de forma específica. A modalidade permaneceu e permanece invisibilizada. Fantinato *et al.* (2020) demarca que o modo precário como tem sido conduzida a implementação dos estudos remotos no geral, bem como as dificuldades de acesso às tecnologias digitais por parte dos sujeitos escolares da EJA têm contribuído fortemente para esse processo de invisibilização desses alunos, que muitas vezes já são invisibilizados em nossa sociedade. Nisso, nos deparamos com o que diz Judith Butler (2019, p. 171) acerca de processos de humanização e desumanização. Para a autora, ao falarmos desses processos, observamos que “[...] aqueles que são representados, especialmente os que têm uma autorrepresentação, têm também uma chance maior de serem humanizados [...]”. Do mesmo modo, os que não têm a mesma possibilidade, correm o risco de serem tratados como menos que humanos ou ainda, de nem mesmo serem vistos (BUTLER, 2019).

Com isso, queremos dizer que mais do que mostrar parte dos caminhos percorridos por uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública no ano letivo em que se iniciou a síndrome covídica, nossa intenção também foi ressaltar que essa etapa de escolarização também existiu, e resistiu, durante os últimos meses, apesar de todos os desafios impostos. Tentamos, portanto, humanizar e dar visibilidade aos sujeitos escolares da EJA, descrevendo parte de suas trajetórias nesse atípico 2020.

Ao mesmo tempo, buscamos aqui evidenciar a importância da leitura literária no processo de alfabetização e a possibilidade de acolhimento dos estudantes da EJA durante os encontros síncronos a partir da prática de leitura em voz alta. Visto que, como afirma Petit (2009, p. 118), “todo ser humano sente, de modo vital, necessidade de ter à sua disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas”. Assim sendo, entendemos que os encontros de leitura puderam fornecer algum amparo aos alunos, ainda que mínimo e precário, para que estes não se distanciassem mais uma vez da escola e pudessem, em certa medida, se apropriar da literatura para simbolizarem as suas experiências e tomarem o seu lugar no dever compartilhado (PETIT, 2009).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300003> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28256> Acesso em 25 jan. 2021.

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade: Espaço, dor e desalento na atualidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BOCASANTA, Daiane Martins; WANDERER, Fernanda.; KNIJUNIK, Gelsa. Dispositivo de tecnocientificidade e Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Educação**. Santa Maria, v. 44, 2019, p. 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30910/pdf>. Acesso em: 20/01/2021.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: uma reflexão sobre a importância da leitura em voz alta de obras literárias na educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: A trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, agosto 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000200012> Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=en&nr](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=en&nrm=iso) Acesso em 26 jan. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia. **Reflexiones sobre o escolar en tiempos dislocados**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090> Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482/209209213513>. Acesso em: 23 Jan. 2021.

ENZWEILER, Deise Andréia; BIRNFELDT, Caroline. Escola e tecnologias digitais: considerações para um diálogo. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. 1. ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2021. p. 216-223. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/inclusao-aprendizagem?fbclid=IwAR1hyNaKFFmCGa6_LVc39EKBGA-waoezehkS4LXK3wjO1r6cGNfx8olevG4. Acesso em: 21/01/2021.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FALLER, Heike; VIDALI, Valerio. **Cem**: O que aprendemos na vida. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

FANTINATO, Maria Cecilia. *et al.* "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, ed. 1, p. 104-124, 2020. DOI: 10.22267/relatem.20131.44 Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/598/501>. Acesso em: 21/01/2021.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 20 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076> Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 21/01/2021

HATTGE, M. D. Lógica 24/7 e performatividade no contexto da pandemia. *In*: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2021. p. 52-57. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/inclusao-aprendizagem?fbclid=IwAR1hyNaKFFmCGa6_LVc39EKBGA-waoezehkS4LXK3wjO1r6cGNfx8olevG4. Acesso em: 21/01/2021.

LEITE, Luciane Andreia Ribeiro. **A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa 1/2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS**: Problematizando afastamentos e permanências. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000968289&loc=2015&l=ea22aad9e972489> Acesso em 26 Jan. 2021.

LOCKMANN, Kamila. Crise, educação e expulsão. *In*: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2021. p. 73-81. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/inclusao-aprendizagem?fbclid=IwAR1hyNaKFFmCGa6_LVc39EKBGA-waoezehkS4LXK3wjO1r6cGNfx8olevG4. Acesso em: 21/01/2021.

MORGADO, José Carlos, *et al.* (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 1-10, 20 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062> Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>. Acesso em: 21/01/2021.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de; ARAÚJO, Alessandra Karina Gomes de. Leitura em voz alta e discussões orais: estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v. 26, n. 3, p. 763-785. set./dez./2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-7>

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50984/27099> Acesso em: 25 jan. 2021.

PASTORELLO, Lucila Maria. Entrevista com Lucila Pastorello, consultora e assessora de ações de incentivo à leitura. 15 abr. 2010. *In: Ecofuturo*. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/> Acesso em: 26 jan. 2021.

PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2010a.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

SABINO, Fernando. O homem nu. *In: SABINO, F. O homem nu*. Rio de Janeiro: Record. 1984, p. 65-68.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.

TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. Escolarização *delivery*. Textura. FISS, Dóris Maria Luzzardi; UBERTI, Luciane. (orgs.). **Quarentenário Pequeno Breviário dos Tempos de Pandemia**. v. 23, n. 53. p. 447-514. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-21> Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6348> Acesso em: 20/05/2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337> Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400203&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25/01/2021.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Natal. *In: VERÍSSIMO, Luis Fernando. Ironias do tempo*. 1ª ed. São Paulo: Objetiva, 2018.

VICCINI, Carla Gabriele. Professor mediador, aluno leitor. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 10, 2011, Anais, Curitiba: PUCPR, 2011 p. 14604-14612. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5323_3946.pdf. Acesso em: 20/01/2021.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 20 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15481.077>
Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213435>. Acesso em: 20/01/2021.



5

Daiane Martins Bocasanta

Talia Prates da Luz

Isabelle Bertaco dos Santos

Marinita Barros da Silva

Leitura, escrita e autoria na EJA:

a produção do livro
de Marinita

INTRODUÇÃO

Quem sabe o horizonte da leitura seja apenas isso: uma linha tênue e distante onde o sol se põe ou se levanta, onde nascem, morrem ou renascem a claridade e a noite. E somos a noite e o dia. O estranho desamparado e o que acolhe e ampara, e também a casa onde esse encontro acontece. E não somos nada disso e somos alguém em busca de uma voz que nomeie e faça hospitaleiro esse vasto e indiferente território ao qual chamamos mundo (GOLDIN, 2012, p. 46).

O capítulo que aqui apresentamos nasceu a partir de práticas pedagógicas realizadas com uma turma de cinco estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto dos estudos remotos durante a pandemia de COVID-19, pela professora polivalente da turma e por duas bolsistas de Iniciação Científica, estudantes de graduação. O fechamento das escolas no ano de 2020 nos provocou a pensar em outras formas de manter o vínculo dos estudantes com a escola, os professores, e o processo de escolarização. Durante o primeiro ano da pandemia, o CAp/UFRGS, escola a que pertence a turma com a qual as atividades aqui descritas, adotou o envio semanal de atividades via site da escola como forma de manter o processo de escolarização de seus alunos, sem o estabelecimento de encontros síncronos. Devido às dificuldades desse grupo de estudantes em acessar o site da escola para pegar as atividades, criou-se um grupo no WhatsApp onde as atividades eram encaminhadas. Nem todos possuíam aparelhos celulares próprios, o que demandou combinações prévias com os familiares - filhos e cônjuges - que acabavam servindo de intermediários ao participarem desse grupo.

No segundo semestre de 2020, passamos a entregar kits de materiais para os estudantes, com as atividades do mês impressas e outros materiais que visavam o desenvolvimento da escrita e da leitura, como alfabetos móveis, revistas, livros, encartes e jogos. Observamos,

no entanto, que apenas enviar os materiais não era suficiente para todos. Alguns alunos tinham em seus familiares mediadores de leitura que os ajudavam a decifrar aqueles códigos que nem sempre faziam sentido. Outros, por falta de tempo ou mesmo de paciência desses interlocutores, pouco podiam explorar daquilo que enviávamos. Como argumenta Silva (2015, p. 211), apoiada em Solé, “apenas o fato de leitor e texto se encontrarem não assegura o nascimento da compreensão ou o efetivo ato de leitura. O leitor necessita, além da intenção de ler, de competências essenciais. Essas competências podem e devem ser estimuladas e ensinadas”.

Optamos, então, por estabelecer momentos de leitura em voz alta (BOCASANTA, BERTACO, 2021) em que líamos textos previamente selecionados para os estudantes, em encontros por videochamadas do WhatsApp. Assim como aponta Goldin (2012), na epígrafe que abre nossa escrita, essa escolha pedagógica ocorreu pois entendemos a leitura em voz alta como uma forma de acolhimento. Em nossas reuniões de planejamento de aula, pensávamos em formas de acolher aquele grupo que ansiava aprender a ler e escrever sem sairmos da segurança de nossos lares. Aprendemos, então, com alguns autores, como Goldin (2012, p. 42-43), que “ler para alguém é abrir um espaço que quebra o tempo regular, que dá serenidade, que permite a chegada de uma brisa fresca na casa. Também, e fundamentalmente, é dar poder ao outro para que seja outro, num duplo sentido: diferente de nós e diferente de si mesmo”. Com isso, queríamos, também, ampliar o repertório literário daqueles sujeitos escolares.

Durante o processo de seleção de textos a serem lidos e de livros a serem disponibilizados, observamos algo que já víamos no contexto presencial: a escassez de materiais específicos para leitores iniciantes adultos. Uma breve pesquisa na internet nos mostra a profusão de livros de literatura infantil com um bom suporte para leitores iniciais: textos ricamente ilustrados, letras bastão grandes, pouco texto

em cada página, temáticas específicas para a faixa etária. No entanto, de forma específica, para o público adulto em fase de alfabetização, essa afirmação não pode ser replicada. Planejou-se, então, a construção de um material de leitura que tivesse características que facilitassem a leitura e que tivesse ilustrações, porém, não fosse infantilizado. Afinal, como pontua Pinto:

É evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto). Dessa forma, assim como não se pode reduzir o adulto à criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto. [...] Como o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos pela escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal (pré-escolar) que a sociedade distribui à criança e ao adulto em razão do desigual período de vida que cada um possui (PINTO, 1993, p.72-73).

Isto é, o adulto não pode ser infantilizado, reduzido à uma criança. Nesse sentido, a experiência acumulada pelo adulto é distinta daquela que a criança possui. O adulto que volta para a sala de aula, tanto quanto a criança, é produtor de cultura e cabe ao professor buscar conhecer o público ao qual se destina suas aulas.

Outra ideia que guiou essa atividade era que os estudantes fossem protagonistas nesta produção. Dito isso, a primeira etapa da atividade consistiu na solicitação do envio de áudios via WhatsApp contando uma história, lenda, caso ou anedota por parte dos alunos e alunas. Tais gêneros textuais já haviam sido explorados nos planejamentos anteriores. A não exigência de um texto escrito pelos estudantes se deu em razão de que todos encontravam-se, naquele momento, em processo de alfabetização. Entendeu-se que propor uma produção

escrita iria limitar a construção das histórias ou mesmo, impossibilitar a entrega da tarefa. Após o recebimento dessas narrativas, realizamos a transcrição do que havia sido enviado. De posse dessas transcrições, ajustamos os textos à norma culta, tentando, porém, manter os textos fiéis ao que os estudantes tinham construído. Esses textos foram utilizados para a realização de leituras e atividades pedagógicas com a turma. Após discussões entre a professora polivalente e as duas bolsistas que atuavam junto ao grupo, selecionou-se um dos textos, de autoria da aluna Marinita Barros da Silva, para a composição do livro.

A história narrada por Marinita chamou atenção da professora e das bolsistas pois era carregada de elementos singulares: tratava-se de uma versão diferente da que costumamos encontrar do conto *João e Maria*, dos Irmãos Grimm. Na versão da aluna, de origem nordestina, a bruxa preparava bolo, cuscuz e tapioca e tinha dois grandes cachorros, chamados Rompe Fé e Rompe Nuvem. Provavelmente, esses elementos, que enriqueceram tanto a narrativa apresentada pela aluna, fazem parte da herança cultural recebida de familiares ainda na infância. Como destaca Petit:

Por milhares de razões vitais, os pais e outros transmissores culturais apresentam o mundo às crianças com a ajuda de contos, canções, histórias, imagens de livros, lendas familiares e lembranças. Eles leem junto com elas as paisagens e os rostos que as rodeiam” (PETIT, 2019, p.24).

Ainda que a professora e as bolsistas tenham sido as escribas dos textos enviados pelos estudantes, houve o entendimento de que esse processo possibilitaria a constituição da autoria, bem como, estimularia futuras produções escritas. Castrillón (2011), ao discutir políticas de leitura afirma, apoiada em Petrucci, que as campanhas de alfabetização conduzidas em nível nacional ou mundial, geralmente buscam potencializar a capacidade de ler, mas não de escrever. “Segundo Petrucci, esse é um produto da escola burguesa, da Igreja, do sistema bibliotecário anglo-saxão e da indústria editorial, interessada

na criação de um público cada vez mais amplo e pessoas que leiam, não que escrevam” (CASTRILLÓN, 2011, p. 97). Seguindo essa linha de pensamento, controlar a circulação de materiais para leitura seria mais simples do que de materiais para a escrita (CASTRILLÓN, 2011). “Seja como for, a leitura sem a escrita permite uma apropriação somente parcial da cultura letrada” (CASTRILLÓN, 2011, p. 98).

Após a transcrição do texto, procedeu-se a sua organização e ajuste à norma culta de escrita. A fase seguinte compreendeu a divisão do texto em partes para o desenvolvimento das ilustrações, sendo organizado em parágrafos, com uma ilustração descritiva para cada um deles. Para a composição das imagens, foram analisadas as características dadas aos personagens narrados no conto e o local em que se passa a história contada por Marinita. Para a transcrição dos signos de texto para imagem, seguimos as seguintes etapas que guiaram a construção das ilustrações: a) construção dos personagens principais: João; Maria; Bruxa, Rompe Fé e Rompe Nuvem; noiva do João, noivo da Maria; b) esboço das expressões corporais destacadas no texto, tais como: medo, susto, espanto, preocupação, felicidade; c) escolha da paleta de cores referentes ao lugar em que se passa a história (definiu-se o uso de tons quentes, que remetessem ao calor do Nordeste); d) esboço e ilustração dos cenários e elementos da composição; e) pintura digital no software livre *Krita*.

A próxima etapa se deu através da diagramação do livro pela plataforma Canva. O livro é composto por vinte páginas, sendo a primeira a capa e a segunda a contracapa com as informações técnicas; as páginas a seguir compreendem um parágrafo de texto e sua respectiva ilustração descritiva. Para a formatação do texto, visando facilitar a leitura dos alunos, utilizamos a fonte arial e o tamanho 18. Buscando alternativas sustentáveis, o material foi impresso em folhas recicláveis e encadernado com capas de vinil. Dessa forma, todos os alunos receberam um exemplar do material pedagógico na última

entrega de materiais do ano, possibilitando um momento de autógrafa e protagonismo da aluna Marinita como autora de um livro. Em conversa com a estudante, ficou evidente seu orgulho em ter participado da escrita do material. Com isso, ela já indicou a vontade de escrever um livro. Um livro sobre a sua vida. Dado o exposto, a seguir apresentamos o material produzido.

Figura 1 - Capa do livro



Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 2 - Contracapa



Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 3 - página três



Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 4 - página quatro



Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 5 - Página cinco



Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 6 - Página seis

JOÃO E MARIA ESPERARAM A VELHINHA COLOCAR UM DOS SEUS QUITUTES NA JANELA PARA ESFRIAR E CORRERAM PARA ROUBAR UM POUCO, JÁ QUE ESTAVAM COM MUITA FOME. MAS ANTES QUE ELES PUDESSEM AGARRAR O PRATO DE CUSCUZ E UMA DAS TAPIOCAS, DOIS CACHORROS ENORMES APARECERAM E COMEÇARAM A LATIR.



6

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 7 - Página sete

LOGO, A BRUXA VEIO VER O QUE ESTAVA ACONTECENDO E ENCONTROU JOÃO E MARIA TENTANDO FUGIR DE ROMPE FÉ E ROMPE NUVEM. A BRUXA ACABOU CAPTURANDO OS DOIS E OS LEVOU PARA DENTRO DE SUA CASA. OS IRMÃOS TENTARAM ESCAPAR MAIS UMA VEZ, MAS A VELHA ERA RÁPIDA E CONSEGUIU PRENDÊ-LOS EM UM BAÚ.



7

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 8 - Página oito

PARA O ESPANTO DE JOÃO E MARIA, TODOS OS DIAS A BRUXA COZINHAVA MUITAS PORÇÕES DE CUSCUZ E TAPIOCA E FAZIA COM QUE ELES COMESSEM VÁRIAS VEZES POR DIA. OS DOIS TAMBÉM PROVARAM TODOS OS SABORES DE BOLO QUE PODERIAM IMAGINAR.



8

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 9 - Página nove

DE 30 EM 30 DIAS, A BRUXA PEDIA PARA QUE ELES MOSTRASSEM SEUS DEDINHOS POR UM BURACO DO BAÚ PARA VER SE ELES JÁ ESTAVAM COM O PESO IDEAL. JOÃO, QUE ERA UM MENINO MUITO ESPERTO, LOGO ENTENDEU QUE A INTENÇÃO DA BRUXA ERA DEIXAR OS DOIS BEM GORDINHOS PARA LEVÁ-LOS À FOGUEIRA.



9

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 10 - Página dez

CONVERSANDO COM A SUA IRMÃ, DECIDIU QUE DALI EM DIANTE IRIA MOSTRAR PELO BURACO DO BAÚ O RABO DE UMA LAGARTIXA QUE HAVIA ENCONTRADO ALI DENTRO. A BRUXA, ENTÃO, PASSOU A LEVAR CADA VEZ MAIS COMIDA TENTANDO FAZER COM QUE ELES ENGORDASSEM MAIS RÁPIDO.



10

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 11 - Página onze

DEPOIS DE QUASE SEIS MESES, SEM NOTAR NENHUMA DIFERENÇA NOS DEDINHOS DOS DOIS, A BRUXA DESCONFIOU DE TUDO AQUILO E DECIDIU TIRAR JOÃO E MARIA DE DENTRO DO BAÚ. PARA SUA SURPRESA, ELES ESTAVAM MAIS GORDINHOS DO QUE ELA ESPERAVA.

- QUE MARAVILHA! AGORA, SÓ FALTA A FOGUEIRA.



11

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 12 - Página doze

A BRUXA, EM SEGUIDA, OBRIGOU OS DOIS IRMÃOS A IREM COM ELA ATÉ A FLORESTA BUSCAR LENHA PARA FAZER UMA FOGUEIRA BEM GRANDE QUE COUBESSE TANTO JOÃO QUANTO MARIA. EM POUCAS HORAS, A FOGUEIRA ESTAVA PRONTA E A BRUXA MUITO ANIMADA.



12

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 13 - Página treze

TENTANDO ENGANAR AS CRIANÇAS, A BRUXA COLOCOU UM BANCO BEM PERTO DO FOGO E DISSE PARA OS DOIS:
- SUBAM NO BANCO, QUERO VER VOCÊS DANÇANDO ALI EM CIMA!

MARIA, MUITO ESPERTA, RESPONDEU:

- AH! NÓS NÃO SABEMOS DANÇAR. É MELHOR A SENHORA IR NA FRENTE E NOS MOSTRAR ALGUNS PASSOS.



13

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 14 - Página quatorze

A BRUXA ACABOU ACEITANDO A IDEIA DE MARIA, SEM SABER O QUE A MENINA E O SEU IRMÃO ESTAVAM TRAMANDO. ASSIM QUE A VELHA SUBIU DO BANCO, JOÃO E MARIA A EMPURRARAM PARA DENTRO DA FOGUEIRA. ELA GRITOU POR AJUDA E PEDIU PARA QUE OS IRMÃOS USASSEM ÁGUA PARA APAGAR O FOGO, MAS JOÃO PEGOU MAIS GASOLINA PARA O DESESPERO DA BRUXA.



14

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 15 - Página quinze

ROMPE FÉ E ROMPE NUVEM TENTARAM SALVAR A SUA DONA, MAS ERA TARDE DE MAIS A BRUXA JÁ ESTAVA MORTA. JOÃO E MARIA LOGO CAVARAM UMA COVA E ENTERRARAM A VELHA NO FUNDO DO QUINTAL.



15

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 16 - Página dezesseis

SABENDO QUE PRECISAVAM PASSAR PELA FLORESTA PARA VOLTAR PARA CASA, ENTRARAM NA CASA DA BRUXA EM BUSCA DE COMIDA E ALGUMAS ROUPAS PARA SE AQUECEREM. MARIA VIU UMA PORTA NO FUNDO DA COZINHA E FOI ATÉ LÁ.

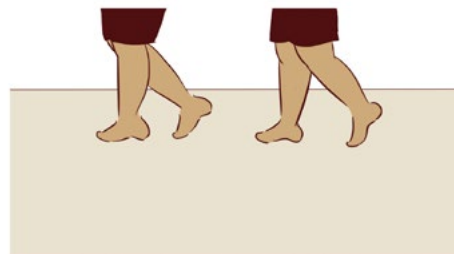


16

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 17 - Página dezessete

DESCEU UMA SÉRIE DE DEGRAUS E CHEGOU ATÉ O PORÃO. LÁ DENTRO, ENCONTROU UMA PILHA DE OSSOS DE OUTRAS CRIANÇAS QUE A BRUXA HAVIA SEQUESTRADO E UM COFRE GIGANTE ENTREABERTO. ELA DISSE:
- JOÃO, VENHA AQUI!!



17

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 18 - Página dezoito

OS DOIS IRMÃOS RAPIDAMENTE ABRIRAM O COFRE E ENCONTRARAM MUITO, MUITO OURO. ELES ENFIARAM TODAS AS MOEDAS DOURADAS QUE ESTAVAM ALI DENTRO EM SEUS BOLSOS E SAÍRAM DA CASA DA BRUXA TENTANDO ENCONTRAR UM CAMINHO QUE OS LEVASSEM ATÉ A CIDADE.



18

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 19 - Página dezenove

ASSIM QUE CHEGARAM À CIDADE, PERCEBERAM QUE ESTAVAM MILIONÁRIOS E QUE NUNCA MAIS IRIAM PASSAR FOME.



19

Fonte: arquivo das autoras, 2021.

Figura 20 - Última página do livro



Fonte: arquivo das autoras, 2021.

REFERÊNCIAS

BOCASANTA, Daiane Martins; SANTOS, Isabelle Bertaco dos. Encontros virtuais de leitura na EJA: limites e possibilidades de práticas pedagógicas em tempos pandêmicos. **Olhares & Trilhas**. v. 23, n. 2, p. 263-283. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/59086>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CASTRILLÓN, Sílvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019. 1a. ed.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a Educação de Adultos**. 8a ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. Letramento literário e práticas estratégicas de leitura na primeira infância. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 207-225, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3705/3156> Acesso em: 17/11/2021.



6

Fernanda Wanderer

Fernanda Longo

Educação Matemática de Jovens e Adultos e a ênfase na contextualização

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96191.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.6)

O presente capítulo tem o propósito de apresentar algumas reflexões sobre a matemática escolar posta em ação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como base teórica o campo da Etnomatemática. A questão orientadora que sustentou a escrita deste texto foi: Quais as marcas que constituem a matemática escolar praticada por docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos? Para encontrar algumas possíveis respostas examinamos pesquisas recentes sobre a Educação Matemática na EJA, buscando nestes trabalhos enunciações de educadores sobre suas práticas docentes.

Inicialmente, consideramos pertinente destacar que a produção etnomatemática emerge com as discussões de Ubiratan D'Ambrosio, educador matemático que cunhou a expressão *Etnomatemática* pela primeira vez em meados da década de setenta do século passado (D'AMBROSIO, 1993). Como já tem sido amplamente citado na literatura dessa área, os estudos etnomatemáticos buscam não apenas investigar os saberes matemáticos presentes em distintas culturas, mas também problematizam as marcas que constituem as matemáticas acadêmica e escolar (WANDERER, 2014).

Pode-se dizer que desde a sua emergência, proliferaram as investigações e as reflexões da Etnomatemática, constituindo-a como uma potente área da Educação Matemática que movimenta não apenas grupos de pesquisas e a produção acadêmica, mas também se faz presente em congressos e seminários nacionais e internacionais. Um olhar sobre a literatura etnomatemática permite afirmar que são várias as temáticas examinadas e as bases teórico-metodológicas adotadas pelos pesquisadores, como mostram Knijnik e Wanderer (2013). Algumas dessas bases advêm do campo da Filosofia, em especial do pensamento de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Ludwig Wittgenstein, evidenciadas em estudos de Antunes, Bello e Santos (2017), Ogliari e Bello (2017), Miguel, Vilela e Moura (2010) e Vilela (2016).

A concepção de Etnomatemática que sustentou a investigação aqui realizada é a utilizada por Knijnik *et al.* (2012), que a compreendem como uma caixa de ferramentas que possibilita: “estudar os discursos eurocêntricos que instituem as matemáticas acadêmica e escolar, analisando seus efeitos de verdade e examinar os jogos de linguagem que constituem as diferentes matemáticas e suas semelhanças de família” (KNIJNIK *et al.*, 2012, p.91). Em nossa pesquisa utilizamos, especificamente, a primeira parte dessa definição, ancorada no pensamento de Foucault, uma vez que nos interessou analisar enunciados que constituem o discurso da educação matemática escolar produzidos por educadoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Seguindo, em especial, a discussão foucaultiana, Knijnik *et al.* (2012, p.25) entendem a matemática escolar “como uma disciplina diretamente implicada na produção de subjetividades, como uma das engrenagens da maquinaria escolar que funciona na produção de sujeitos escolares”.

Assim, compreendemos que no ensinar e no aprender matemática, em espaços escolares ou não escolares, estão implicados processos de regulação, assujeitamento e subjetivação. Como todo processo educativo, também a educação matemática opera sobre os sujeitos escolares, disciplinando e controlando saberes, práticas e seu próprio pensamento. É com esses entendimentos que a educação matemática é analisada neste capítulo, considerando-a como tecnologias de poder implicadas na condução de condutas de professores e alunos, sujeitando-os, controlando-os e produzindo-os como sujeitos de modos específicos.

O estudo segue investigações desenvolvidas por Knijnik (2016), Toledo (2017) e Junges (2017) que se utilizaram do referencial foucaultiano para examinar enunciados que constituem o discurso da educação matemática escolar de diferentes tempos e espaços. Nosso trabalho busca apresentar reflexões sobre um eixo ainda pouco explorado nesse registro teórico: enunciações de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Ao pesquisarmos esse grupo cultural

específico, pretendemos problematizar a legitimação de determinadas formas de se produzir matemática na escola em detrimento de outras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, a investigação apoia-se nos estudos de Michel Foucault, em especial na análise do discurso, como discutido por Veiga-Neto (2007) e Fischer (2001). Assumir essas lentes metodológicas significa “desnaturalizar, dessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções” (VEIGA-NETO, 2007, p.60). Pensar com Foucault (e não como ele) acaba por ser produtivo neste caso, pois o filósofo propõe um olhar sobre o sujeito que não está pautado nas ideias metafísicas, que propõem um sujeito preexistente, mas sim um “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Ao tratar do professor que ensina matemática na EJA, o objetivo é uma aproximação das práticas e dos saberes colocados em funcionamento por este sujeito-professor que ensina matemática. Assim, o processo metodológico que aqui se constituiu buscou examinar enunciados que constituem os sujeitos “[...] não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 1994, p. 54-55).

Analisar o discurso com Foucault significa assumir que existe uma relação direta entre a história e os sujeitos pesquisados, que existiram condições de possibilidade para a constituição de práticas discursivas que fizeram sentido naquele tempo e naquele espaço. Assim, as enunciações dos professores presentes nas investigações escrutinadas estão situadas em um determinado campo discursivo – o da Educação Matemática – e respondem a enunciados que caracterizam este campo do saber. Dessa forma, não temos como definir a verdade,

mas “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”, para que possamos atentar às “relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198 - 199).

O material empírico analisado é construído por vozes de docentes que integraram investigações recentes da área da Educação Matemática da EJA. Ao *dar voz* a estes sujeitos, entendemos que elas não são neutras, que essas vozes vêm carregadas de condições históricas, sociais, culturais. Conforme Andrade (2008, p.50), “considera-se, ainda, que o indivíduo não é a *fonte original* de sua fala, mas que esta se insere e se torna possível em uma rede discursiva e sociocultural que lhe permite pronunciar-se destes modos”. Ao narrar suas concepções, suas práticas e suas verdades, os professores submetem-se a um conjunto de regras, um determinado ambiente e a uma determinada cultura. Dessa forma, as enunciações dos professores permitem uma análise, mesmo que efêmera, das formas de se ensinar matemática na Educação de Jovens e Adultos.

As investigações que usamos para sustentar nossas reflexões foram selecionadas a partir de um critério: apresentam falas de educadores da EJA sobre suas aulas de Matemática. Essas enunciações que nos interessam escrutinar. Ao citarmos, neste capítulo, concepções de docentes sobre suas práticas pedagógicas, não nos interessa atribuir juízo de valor sobre elas, nem sobre as pesquisas que foram realizadas pelos respectivos autores. Consideramos que as falas analisadas não são dados prontos, mas uma possibilidade surgida nos encontros com os sujeitos pesquisados.

Fizemos a leitura atenta – mais de uma vez – do material para organizar agrupamentos temáticos, a partir do referencial teórico apresentado, atribuindo-lhes alguns sentidos. Larrosa (2004, p. 12) diz que “o ser humano é um ser que interpreta e, para esta autointerpretação,

utiliza fundamentalmente formas narrativas”. Porém, o autor ainda diz que “tanto a construção como o significado de um texto é impensável fora de suas relações com outros textos” (LARROSA, 2004, p. 13). Dessa forma, foi necessária a interlocução com outros textos, que dialogam com o tema da investigação, para construir a análise.

As enunciações estão sendo examinadas apenas pela busca das recorrências, pelo que se repete nos excertos das falas dos educadores. A partir dos saberes recorrentes que aparecem no entrecruzamento das frases, também se torna possível perceber as dispersões, ou seja, aquilo que não se repete, mas as continuidades/descontinuidades que os enunciados mantêm com outros enunciados. Foucault (2007) assume a dispersão como o que não há de comum entre os enunciados, aquilo que não é abraçado pela regra.

Partindo das recorrências e das ausências de determinados “ditos”, assumimos o conceito de enunciado proposto por Foucault (2007, p.163): “todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. Não se deve, portanto, opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro [...], mas sim a outras regularidades que caracterizam outros enunciados”. Assim, não se trata de encontrar explicações nas falas dos participantes, mas de descrever o que dizem, já que estas enunciações narram uma forma de vida específica, que responde às regras dos jogos de linguagem que a conformam. O resultado desse exercício analítico será apresentado na próxima seção.

“A MATEMÁTICA ENVOLVE TUDO NA VIDA DA GENTE!”

A análise realizada sobre as narrativas dos professores que atuam na EJA evidenciou a recorrência de enunciações relacionadas à ideia de

que a matemática está presente em vários lugares, assumindo um papel relevante na escola. Os excertos abaixo evidenciam essa questão:

Diria que desde a hora que ele [aluno] levanta até o momento de retornar para dormir ele está usando a Matemática nas suas atividades cotidianas (PASSOS, FIDELIS; MORA, 2013, p.50).

A Matemática é tudo em nossa vida desde a hora em que acordamos (relógio, despertador, celular), o mundo em que vivemos tem formas diversas, vivemos num mundo capitalista onde o dinheiro, o troco etc., está presente (PASSOS, FIDELIS; MORA, 2013, p.50).

A Matemática tem uma influência muito grande no nosso cotidiano como o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, da negociação na comunicação e informação (PASSOS, FIDELIS, MORA; 2013, p.50).

Pode-se dizer que não apenas para os educadores acima, mas para a comunidade escolar, em geral, é inquestionável a presença da matemática em nossa vida e como componente curricular. Observa-se isso em diferentes contextos em que essa disciplina se faz presente, tanto nas escolas quanto em políticas de avaliação em larga escala. Em efeito, a disciplina matemática ocupa um quinto da carga horária semanal da Educação Básica. Além disso, essa área desempenha um papel central nos índices e avaliações de larga escala, que “determinam” a qualidade da educação no país.

Mesmo não sendo membro da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é um dos únicos países que participa do Program for International Student Assessment (PISA) desde as primeiras aplicações. Ao analisar o letramento em leitura, matemática e ciências, o objetivo da OCDE com a aplicação do PISA é a produção de indicadores que subsidiam políticas de melhoria da educação básica. A Matemática aparece como um parâmetro de comparação de dados e como uma disciplina que auxilia os alunos a aprender a aprender, aparecendo, juntamente com a Língua Materna,

como base para a aquisição de outros conhecimentos. Já a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicada nas escolas da rede pública de ensino com alunos matriculados no 5º e no 9º anos do Ensino Fundamental regular, avalia o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, dando ênfase à leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas.

Discutindo a grande abrangência e o impacto que a disciplina de matemática produz em alunos, professores e gestores, Paola Valero (2013) afirma que a importância do conhecimento científico e matemático para a sociedade faz parte de uma promessa para o desenvolvimento social, econômico e cultural. Segundo a autora, o enunciado “educação matemática é para todos” é uma declaração recente, que surge na década de 1980, pois não havia o questionamento da necessidade de existirem outros sujeitos que dominassem a matemática, além dos engenheiros e cientistas, os responsáveis pelo “grande progresso tecnológico que fez o mundo atingir este ponto de desenvolvimento – e de decadência também” (VALERO, 2013, p.7). Dessa forma, pensar na escola sem a presença da matemática e da ciência, com todas as suas aplicações tecnológicas, tornou-se impraticável.

Com a mudança da racionalidade moderna para a racionalidade neoliberal, a ideia de que a matemática deve ser ensinada a todos vem na carona do pensamento de que essa área garantiria a competitividade do país na economia global do conhecimento. Esse movimento, segundo Valero (2013), teria uma visão normativa, que orientaria políticas baseadas em pesquisas para ampliar o alcance de todos ao conhecimento matemático.

Ao refletir sobre a Educação Matemática na contemporaneidade, Knijnik (2016) afirma que a produção de conhecimento dessa área pode ser pensada como parte do mundo globalizado, que estimula a competição e o “aprender por toda a vida”. Os parâmetros que medem

esta eficiência são estabelecidos por instituições econômicas que, inclusive, medem “o valor do que ensinam os professores, o valor do que aprendem os alunos, o valor do que é produzido na academia” (KNIJNIK, 2016, p.6). Desta forma, todos os sujeitos envolvidos nos processos de produção ou transmissão de conhecimento estariam assujeitados ao que dizem as instituições econômicas. Assim, é necessário compreender de que forma a matemática que aprendemos ou ensinamos “faz ‘coisas em nós’, como tudo isso opera sobre nós, em nós, subjetivando-nos de determinados modos, e não de outros”. (KNIJNIK, 2016, p.7). Foi possível identificar que os professores que integraram as investigações aqui escrutinadas estão capturados pela ideia de que é relevante aprender matemática na escola.

Considerando, então, essa importância, nos interessou examinar de forma mais apurada como os educadores da EJA organizam e ministram suas aulas de Matemática. Os excertos abaixo nos ajudam nessa argumentação:

Busco relacionar os conteúdos com fatos vividos no dia a dia, dentro dos supermercados, pagamentos bancários e outros. (PASSOS, FIDELIS, MORA, 2013, p.51)

O instrumento facilitador para a aprendizagem da matemática é tentar realizar um trabalho onde a gente leve em consideração as experiências de vida desses alunos. Eu não digo que isso não deve ser feito com relação aos mais jovens, mas abstrair para o adulto é muito mais difícil do que para o adolescente. (SCHNEIDER; FONSECA, 2014, p.7)

Na sala de aula eu uso muito daquilo que o aluno já conhece, falo sobre preparar bolo, sobre medidas e pesos usando exemplos que as donas de casa conhecem bem. Busco envolvê-los e ensinar a partir daquilo que eles já sabem. Posso garantir que dá resultado. (PARDIM; CALADO, 2016, p.114).

Os conteúdos que nós trabalhávamos envolviam números, escrita, leitura, porcentagem, regra de três... Mas essa regra de três é diferente do diurno. À noite eles enxergam qualquer

“quarto elemento”, que pode ser uma grandeza também, como por exemplo, até eles mesmos na hora que se está fazendo um bolo, desenvolvendo uma receita. A noção deles de aumento ou diminuição das grandezas é muito mais fácil, é diferente, porque eles têm vivência. (FERREIRA; GOMES, 2018, p.642)

Eu ficava mais presa nas operações, em o quê esse aluno utilizaria desse conhecimento, o que era indispensável que ele precisasse para o dia-a-dia dele. Então a gente trabalhava muito a questão das operações mesmo, do raciocínio lógico matemático, da geometria. Essa parte de números e operações era um conteúdo que não podia faltar, trabalhando muito na perspectiva de resolução de problemas. A gente sempre trabalhava as operações com base no problema exposto. (FERREIRA; GOMES, 2018, p.642)

Eu buscava um trabalho que envolvesse mais a questão da Matemática social, de inserir essa Matemática em outros contextos, de História, Geografia e Ciências, e não uma Matemática pura. (...) Percebia que o aluno se sentia contemplado da maneira que a gente trabalhava. (FERREIRA; GOMES, 2018, p.642)

Percebe-se, nas enunciações dos professores, que a aprendizagem da matemática escolar, na Educação de Jovens e Adultos, associa-se ao seu uso no dia a dia, mostrando aos educandos que essa área do conhecimento está presente na vida das pessoas. As falas dos educadores destacam suas preocupações em “relacionar os conteúdos com fatos vividos no dia a dia”, como supermercados, pagamentos bancários e preparação de bolos e receitas. Além disso, há uma busca pelas conexões entre a Matemática e outros campos do conhecimento, como História, Geografia e Ciências. Essas formas de ensinar fazem os docentes garantir que “dá resultado”, “é muito mais fácil, é diferente, porque eles têm vivência”.

Em efeito, entender a matemática como algo distante, que deve ser alcançado, reforça mais uma vez a universalidade dos conhecimentos. A naturalização deste pensamento é algo que o discurso etnomatemático tenta desnaturalizar a medida que propõe “fazer emergir

modos de raciocinar, medir, contar, tirar conclusões dos educandos, assim como procurar entender como a cultura se desenvolve e potencializa as questões de aprendizagem”. (D’AMBROSIO, 2004, p. 45). A relevância de um ensino de matemática vinculado às formas de vida dos estudantes tem sido um dos enunciados mais potentes do discurso da educação matemática e, em especial, do discurso etnomatemático. Nessa literatura são recorrentes enunciações que apresentam a Etnomatemática como uma possibilidade metodológica de aproximar, conectar ou relacionar a matemática escolar como as situações “concretas” da vida dos alunos, como mostram os estudos de Duarte (2009) e Longo (2011). Isso seria, no entendimento dos educadores, uma garantia da aprendizagem.

Outra questão que evidenciamos nas narrativas dos professores vincula-se à possibilidade do conhecimento matemático estar presente “em tudo”. Como expressou um deles: “O instrumento facilitador para a aprendizagem da matemática é tentar realizar um trabalho onde a gente leve em consideração as experiências de vida desses alunos”. Knijnik e Wanderer (2006) discutiram essa marca da matemática escolar quando examinaram os regimes de verdade sobre a educação matemática de jovens e adultos. Analisando narrativas de educadores que atuavam em escolas do campo, as autoras evidenciaram que os entrevistados destacavam a presença da matemática em todos os lugares: nas práticas de medir, contar, localizar, fazendo-os afirmar, até mesmo, que suas vidas “eram uma matemática”.

Porém, ao mencionar os jogos de linguagem que conformariam essas matemáticas (presentes nas práticas de medir, contar e localizar), eles usavam as regras da matemática escolar e não aquelas dos jogos de linguagem de suas formas de vida. Assim, segundo as autoras, ocorria uma equivalência, na qual “reina, soberana, a matemática produzida pelos cientistas, cuja linguagem tem sido apontada como uma das metanarrativas da Modernidade” (KNIJNIK E WANDERER, 2006, p.60).

Uma matemática que está em tudo também nos remete à universalidade dos seus significados. “Na crença de que todos chegam aos mesmos resultados, nas mais diferentes comunidades, estaria imbuída a ideia de que, de alguma forma, os objetos matemáticos sejam inerentes às nossas formas sociais” (GOTTSCHALK, 2004, p. 308).

Ao posicionarmos a matemática como um conjunto de saberes inerente às formas de vida, como atemporal, a-histórico e universal, estamos nos remetendo a uma perspectiva platônica de que estes conceitos estão em algum lugar prontos para serem alcançados. Por outro lado, ao assumir que as práticas matemáticas fazem parte do “mundo real” nos remetemos a uma perspectiva pragmática (WITTGENSTEIN, 2004). Portanto, quando mencionamos a matemática escolar e as matemáticas que emergem das formas de vida não-escolar estamos nos referindo a campos discursivos diferentes, marcados por regras próprias e contingentes, sendo complexa a passagem de “uma a outra”.

Isso já foi evidenciado nos estudos de Walkerdine (2004, 1995). No trabalho em que analisa as dificuldades em aprender matemática que as crianças das classes oprimidas enfrentam, Walkerdine (2004) mostra que essa dificuldade pode estar atrelada aos diferentes discursos aos quais as crianças são expostas. Como as regras da matemática escolar são diferentes das regras da matemática que vivenciam em seus cotidianos, há uma dificuldade em movimentarem-se de uma rede discursiva para outra. Nesta perspectiva, “as práticas produzem e posicionam os que dela participam [...] e os significados são produzidos nas práticas, de tal forma que não existem “ações sobre os objetos” no sentido piagetiano, mas ações, objetos e palavras nas práticas” (WALKERDINE, 1995, p. 224).

Nas enunciações dos professores essa questão também está presente. Mesmo acreditando que é importante mostrar para os alunos a utilidade da matemática escolar e suas aplicações no cotidiano, em seus planejamentos há uma certa busca pelo desenvolvimento do registro

formal, seguindo regras que conformam os discursos da matemática acadêmica e da escolar. Os excertos abaixo evidenciam essa questão:

A gente buscava trabalhar uma matemática assim mais usual mesmo, o mais simples possível, aquela matemática cotidiana, do dia a dia mesmo. (...) Nós priorizávamos noções de geometria, de espaço e forma, medidas e grandezas, e um pouco de álgebra também. Eram praticamente os mesmos conteúdos do ensino regular, só que de uma maneira, assim, mais enxuta. (...) Também era diferente a forma como a gente abordava o conteúdo com eles. Por exemplo, quando a gente falava de equações do 2º grau, não era da mesma forma que você fala pra um aluno que hoje está no 9º ano com 14 anos, a gente tentava esmiuçar bem mais o conteúdo. (FERREIRA e GOMES, 2018, p.641)

Eu busco contextualizar e valorizar aquilo que o aluno já conhece, isso quando é possível, mas procuro não fugir muito do programa (PARDIM; CALADO, 2016, p.114).

Tornar as aulas de Matemática mais interessantes: usar problemas e situações-problema, evitar explicar os problemas, optando por perguntar aos alunos, tentando tirar deles as explicações e entendimentos para os problemas. (PASSOS, FIDELIS, MORA, 2013, p.51).

Os educadores, ao explicitarem as formas pelas quais conduzem o processo pedagógico da área da matemática, apresentam algumas questões relevantes sobre as relações entre a matemática escolar e aquelas vivenciadas no contexto dos alunos, algo tão valorizado por eles, como antes exposto. Suas falas evidenciam uma busca pela contextualização, pela possibilidade de vincular o ensino com as práticas que ocorrem fora da sala de aula. Como disse um dos professores: “Eu busco contextualizar e valorizar aquilo que o aluno já conhece, isso quando é possível, mas procuro não fugir muito do programa”.

Porém, ao explicitarem exemplos dessa contextualização, percebemos que o foco do trabalho não está na prática, mas no uso de uma situação “de fora da escola” para ensinar, no final, os conteúdos

escolares. Essa questão ficou evidente nas narrativas dos professores: um desejo de trabalhar nas aulas de matemática com questões das formas de vida não-escolar. Porém, na tentativa de transitar de uma forma de vida para a outra, ou seja, na busca por trazer as situações do mundo social para a escola, ocorre um predomínio e até fortalecimento da matemática escolar sobre as outras. Algumas das falas já apresentadas aqui reiteram que as aulas de matemática estão fortemente relacionadas com o pensamento formal, abstrato e lógico, um pensamento dissociado das regras presentes nas práticas cotidianas, usualmente marcadas pela contingência e oralidade, como tantos trabalhos da etnomatemática já mostraram (KNIJNIK, 2012; GIONGO, 2008).

Sobre essa questão, consideramos pertinente abordar o estudo de Knijnik e Wanderer (2007) a respeito de um dos enunciados que conformam o discurso da educação matemática: “é importante trabalhar com materiais concretos nas aulas de matemática”. Segundo as autoras, esse enunciado está fortemente sustentado pelo construtivismo pedagógico inspirado nas teorizações de Piaget, no qual os materiais manipuláveis ganham um espaço considerável nas orientações para o ensino de matemática. São tomados como ponte entre o “concreto” e o “abstrato”, entre “o ponto de partida” e o de “chegada”. Aqui há uma forte relação entre “concreto” e “abstrato”, entre “Material Dourado” e o “raciocínio lógico”. Knijnik e Wanderer (2007, p.7) expressam bem essa relação:

Esse discurso piagetiano – ao conferir ao raciocínio “abstrato” o *status* de único e universal, posicionando-o como o ápice a ser atingido pelos indivíduos; ao considerar que sua aquisição se processa de forma sequencial e linear, designando à matemática escolar essa responsabilidade – acaba por instituir como “verdade” a relevância da prática de manipular materiais concretos.

Do exposto até aqui, podemos dizer que os excertos apresentados nessa seção mostram algumas marcas do ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos. Evidenciam, em primeiro lugar, o lugar

de destaque atribuído a essa disciplina nas escolas, tornando-a inquestionável. Para os educadores entrevistados, as melhores maneiras de ensinar matemática são mostrando sua utilidade e aplicação no cotidiano. Com esse intuito, buscam um trabalho de contextualização, a fim de relacionar os saberes matemáticos com as vivências dos estudantes.

Ao examinarmos mais atentamente essas formas de contextualização, percebemos que elas, de certa forma, vão de encontro a uma das ressonâncias do discurso etnomatemático nas escolas: a valorização da realidade e das diferentes formas de pensar, de medir, de contar. A análise que realizamos nos mostrou que a lógica que opera na organização e na realização do trabalho dos professores ainda está centrada no desenvolvimento das regras que conformam a matemática escolar, posicionada como aquela que expressa “*o que é mesmo*”. Assim, a ação de contextualizar (a contextualização), vista pelos educadores como uma forma de impedir o fracasso escolar, já que daria sentido àquilo que é visto na escola, muitas vezes acaba por se apoiar em uma mesma prática discursiva: aquela que busca pelo aprendizado dos saberes específicos da matemática escolar.

CONCLUSÕES (NEM TÃO) FINAIS

Nesta última seção, temos o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre o que ficou evidenciado no exame das narrativas dos professores a respeito do ensino de matemática que praticam na EJA. Em primeiro lugar, destacamos que, seguindo o referencial teórico que sustenta esse estudo, seu propósito não era julgar ou estabelecer critérios capazes de definir se as práticas docentes estão corretas ou equivocadas. O que escrevemos aqui não encerra ou conclui as muitas leituras possíveis sobre as narrativas docentes, sendo apenas uma forma de ler e atribuir sentidos ao que escutamos delas. Nessa atividade

de atribuir sentidos ao material reunido, encontramos alguns rastros do discurso etnomatemático. Nos dedicaremos a discutir sobre essa questão nos parágrafos finais deste capítulo.

Uma das ressonâncias do discurso etnomatemático, recorrentemente expressa pelos educadores, é a relevância de trabalharmos, em sala de aula, com a cultura, vivência e saberes das formas de vida dos alunos. Nessa direção, na tentativa de investigar de que forma os educadores compreendem e praticam a inclusão de aspectos do mundo social nas aulas de matemática (a chamada contextualização) evidenciamos que, diferentemente do que propõe a Etnomatemática, há um trabalho que usa os elementos ou situações do contexto dos alunos apenas como forma de “exemplificar” conteúdos escolares. Dessa forma, as práticas “contextualizadas”, muitas vezes, acabam por reforçar as regras que conformam a matemática escolar: registros escritos, formalização e abstração.

Foi intuito de nossa investigação mostrar a presença de alguns dos enunciados do discurso da educação matemática contemporânea que se fazem presentes nas vozes dos educadores entrevistados, como aqueles que dizem: “a matemática é importante”, “a matemática está em tudo”, “as aulas de matemática precisam ser contextualizadas”. Como aprendemos com Foucault, esses enunciados, entre outros, acabam por se naturalizar e, ao mesmo tempo, formam e regulam práticas pedagógicas que passam a ser realizadas sem questionamento.

Assim, é possível afirmar que, como todo processo educativo, também a educação matemática escolar está diretamente implicada em mecanismos de regulação sobre a conduta de modos de ser professor (e aluno). Essa regulação diz respeito ainda às formas de conceber o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos. É uma regulação que, conforme exposto aqui, acaba por reforçar alguns dos modos hegemônicos de ensinar, produzindo práticas que valorizam alguns saberes em detrimento de outros. Como destacamos

anteriormente, neste capítulo apresentamos apenas uma forma de ler os excertos presentes nas narrativas dos professores entrevistados. Outras unidades de sentido poderiam e podem surgir, nos motivando a seguir pesquisando e discutindo sobre a educação matemática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANTUNES, Marcelo; BELLO, Samuel; SANTOS, Suelen. A Matemática escolar a partir da perspectiva wittgensteiniana: entre normatividade e empirismo. **Revista Eletrônica da Matemática**, Bento Gonçalves, v. 3, p. 147-158, 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. 2 Ed. São Paulo: Ática, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. *In*: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Claudio José (Org.). **Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 39-52.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Cláudia. **A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar**. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

FERREIRA, Ana Rafaela Correia; GOMES, Maria Laura. Ensino de Matemática na EJA: Betim (MG), década de 1990. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.26, n.3, set./dez.2018, p.629-648.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 114, p. 197-223, set./dez. 2001.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GIONGO, Ieda Maria. **Disciplinamento e resistência dos corpos e dos saberes**: um estudo sobre a educação matemática da Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé. 2008. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2008.

GOTTSHALK, Cristiane. A Natureza do Conhecimento Matemático sob a Perspectiva de Wittgenstein. **Caderno de História e Filosofia em Ciências**, Campinas, v.14, n. 2, p. 305-334, jul./dez., 2004.

JUNGES, Débora Lima. **Educação matemática e subjetivação em formas de vida da imigração alemã no Rio Grande do Sul no período da Campanha de Nacionalização**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

KNIJNIK, Gelsa. Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. **Educational Studies in Mathematics**, New York, v. 80, p. 87-100, 2012.

KNIJNIK, Gelsa. Pesquisar em educação matemática na contemporaneidade: perspectivas e desafios. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 1-14, 2016.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. **Revista Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v.10, n.1, p. 56-61, jan./abr., 2006.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Da importância do uso de materiais concretos nas aulas de matemática: um estudo sobre os regimes de verdade sobre a educação matemática camponesa. In.: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 9, Belo Horizonte. Diálogos entre a pesquisa e a prática. Belo Horizonte, 2007. p.1-23.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 211-225, 2013.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda; DUARTE, Claudia. **Etnomatemática em Movimento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

LONGO, Fernanda. **A constituição discursiva das formas-sujeito professor pela Etnomatemática**. 2011. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MIGUEL, Antonio.; VILELA, Denise; MOURA, Anna Regina. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. **Zetetike**, Campinas, v. 18, p. 129-206, 2010.

OGLIARI, Lucas Nunes; BELLO, Samuel. A Feitura Quando se Joga com a Linguagem e a Prática que Faz o Sujeito: A Etnomatemática está na Diferença das Coisas Feitas. **Journal of Mathematics and Culture**, v. 11, p. 122-138, 2017.

PARDIM, Cristiane; CALADO, Moacyr. O Ensino da Matemática na EJA: um estudo sobre as dificuldades e desafios do professor. **Revista Ifes Ciência**, Instituto Federal do Espírito Santo, v.2, n.1, p.98-123, 2016.

PASSOS, Marinez; FIDELIS, Reginaldo; MORA, Rosemeri. Aulas de Matemática na EJA: o que pensam os professores. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, vol 6, n. 1, jan-abr. 2013.

SCHNEIDER, Sonia; FONSECA, Maria da Conceição. Práticas Laborais nas Salas de Aula de Matemática da EJA: perspectivas e tensões nas concepções de aprendizagem. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1287-1302, dez. 2014.

TOLEDO, Neila. **Educação matemática e formação do técnico agrícola**: entre o “aprender pela pesquisa” e o “aprender a fazer fazendo”. 2017. 205f. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

VALERO, Paola. Mathematics for all and the promise of a bright future. *In*: **CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION**, 8, Ankara, Turkey. Proceedings... Ankara, Turkey: European Society for Research in Mathematics Education, 2013. p. 1-21.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILELA, Denise. Etnomatemática e virada linguística: práticas educacionais. **Boletim LABEM**, v. 7, p. 49-59, 2016.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.

WALKERDINE, Valerie. Diferença, cognição e educação matemática. *In*: KNIKNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Claudio José (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 109-123.

WANDERER, Fernanda. **Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

7

Mayara Costa da Silva

Carla Borges Costa da Silva

Bruna Barros de Borba

Materiais Pedagógicos Inclusivos na Sustentação do Processo de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: do que estamos falando?

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96191.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.7)

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que o ano de 2008 se constituiu como um marco fundamental para a área da Educação Especial, tendo em vista a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008). Este documento, entre outras questões, reitera a transversalidade da Educação Especial, afirmando que a mesma perpassa todas as etapas e modalidades de ensino e enfatizando seu caráter complementar. Além disso, o objetivo prioritário da política (BRASIL, 2008) envolve a sustentação da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial a partir da orientação prestada aos sistemas de ensino no sentido de garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; **transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior**; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14, grifo nosso)

Salientamos o trecho em destaque, pois o presente texto tem como objetivo focar nos processos inclusivos associados a outra modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cabe destacar que a transversalidade da Educação Especial é reafirmada em outros documentos normativos posteriores a política supracitada, como a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) e, mais recentemente, na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), em seu artigo 27, no capítulo IV que envolve o direito à Educação, indica que essa “é direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” de acordo com os interesses e especificidades dos estudantes. Entretanto, cabe destacar que, segundo Di Pierro e Haddad (2015, p. 214) ao elencar as transformações vividas no âmbito da EJA no Brasil, existe uma tendência que envolve a leitura instrumental acerca do que é considerado uma aprendizagem que ocorre ao longo da vida. Nesse sentido, de acordo com os autores, essa leitura se associa às exigências expressas pelo mercado de trabalho “em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem(-DI PIERRO; HADDAD, 2015, P. 214)”.

Evocamos Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) quando afirmam a aproximação existente entre a área da Educação Especial e a EJA, tendo em vista que ambas “constituíram-se a partir de práticas assistencialistas e políticas compensatórias.” (CABRAL, BIANCHINI e GONÇALVES, 2018, p. 589). Na mesma medida, o marco que envolve o investimento relacionado à EJA e à Educação Especial relaciona-se ao mesmo período histórico e que envolveu o final dos anos 80 e o início dos anos 90, ou seja, um processo de democratização que pode ser considerado bastante recente.

Assim, no âmbito do presente texto enfocaremos em duas modalidades de ensino que envolvem sujeitos que se constituem, historicamente, às margens do processo de escolarização: sujeitos com deficiência estudantes da EJA. Nesse sentido, nosso objetivo prioritário será o de refletir sobre as características de materiais inclusivos relacionados à alfabetização de estudantes da EJA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre os conceitos fundamentais para o desenvolvimento do presente estudo, destacamos aquele que envolve “materiais inclusivos”. Assim, torna-se importante destacar que consideramos materiais inclusivos aqueles que podem ser utilizados com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem de qualquer estudante, seja ele público-alvo da Educação Especial ou não. Evocamos Mantoan (2003) que ao explicar o conceito de inclusão, afirma:

A metáfora da inclusão é o caleidoscópio. Essa imagem foi bem descrita pelas palavras de uma de suas grandes defensoras, Marsha Forest. Tive o privilégio de conhecê-la, em Toronto, no Canadá, em 1996, quando a visitei em sua casa [...] Em sua homenagem, destaco como Marsha se refere ao caleidoscópio educacional: *O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.* (MANTOAN, 2003, p.17, grifos da autora)

O conceito de inclusão se refere, desta forma, a todos os estudantes envolvidos no processo. Assim, quando nos propomos a pensar na ideia de material inclusivo, podemos afirmar que esse precisa se constituir de forma a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, torna-se fundamental afirmar que o material inclusivo não é pensado a partir de uma deficiência específica, mas sim a partir de processos pedagógicos, buscando torná-los mais acessíveis a qualquer aluno. Diante disso, optamos por tomar por base o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). De acordo com Zerbato e Mendes (2018)

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores

e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes. (ZERBATO e MENDES, 2018, p.150)

Ou seja, o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem envolve a proposição de estratégias que possam ser acessíveis para todos, independente da especificidade individual de cada um. Cabe destacar que o conceito de DUA é derivado do conceito de Desenho Universal, que envolve a proposição de materiais, ambientes e espaços acessíveis a todos. De acordo com o Decreto nº 6.949 de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Desenho Universal refere-se a

concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. (BRASIL, 2009)

Assim, propomos no âmbito do presente texto um conceito de “material inclusivo” que se associa a compreensão de Desenho Universal e Desenho Universal para a Aprendizagem na medida em que apostamos na qualificação destes materiais pedagógicos com o objetivo de atender a todos - sem que se faça necessidade de adaptações no sentido que envolve “reduzir” ou “empobrecer” as experiências que serão ofertadas aos estudantes. Assim, corroboramos as ideias apresentadas por Pletsch, Souza e Orleans (2017) quando afirmam que o DUA pode envolver avanços na medida em que propõe “o acesso de todos ao currículo geral, diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para alunos com deficiência era diferente daquele oferecido aos demais alunos.” (PLETSCH, SOUZA e ORLEANS, 2017, p. 273)

Neste sentido, assim como afirma Soares (2020), é um direito de todos aprender, e para os estudantes da EJA, acreditamos que os mesmos direitos devem ser alcançados, garantindo que aqueles que não tiveram a oportunidade de alfabetizar-se anteriormente, alcancem este objetivo de forma respeitosa e inclusiva. Para tornar evidente nosso entendimento sobre alfabetização, assumindo nossa compreensão sobre a necessidade de alfabetizar na perspectiva do letramento, faremos uso das palavras de Albuquerque, Morais e Ferreira, pois em sintonia com a perspectiva dos autores, “concebemos a alfabetização como o processo de aquisição da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional” (ALBUQUERQUE E MORAIS, E FERREIRA, 2017, p.18). Conforme Morais (2012), a compreensão do sistema de escrita alfabético e suas propriedades possibilitam a construção das etapas envolvidas no processo de alfabetização, tornando assim o estudante usuário da escrita, internalizando suas regras e processos. Compreendemos que o “[...] letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos.” (ALBUQUERQUE, MORAIS E FERREIRA, 2017, p. 18).

Ainda conforme estes autores, estudantes que passam pelo processo de alfabetização, de modo geral, carregam consigo importante bagagem no que tange à leitura e escrita, entretanto estes conhecimentos prévios, não garantem a aprendizagem das mesmas, ressaltando-se assim, mais uma vez, a necessidade de ensinar de forma sistemática a leitura e a escrita. Os estudantes da EJA, sendo eles ou não público-alvo da Educação Especial, necessitam de intervenções e propostas que de fato viabilizem o objetivo de alfabetizarem-se. Acreditamos em propostas que considerem os diferentes níveis de aprendizagem, presentes em todas as salas de aula brasileiras, independente da modalidade ou etapa.

Considerando o Desenho Universal de Aprendizagem, elencamos algumas características comuns aos materiais inclusivos. Dentre elas, percebemos a importância da adequação de imagens que considerem a faixa etária dos estudantes; o aspecto visual objetivo e limpo, a qualidade estética do recurso, uso de fontes, cores e contraste adequados e sobretudo, a clareza da proposta. Como mencionado anteriormente, os materiais inclusivos não são pensados para uma deficiência específica, mas para estudantes que terão ganhos com seu uso mediante a intervenção adequada do professor.

Conforme dito anteriormente, a aproximação entre a Educação Especial e a EJA revela a necessidade de investimento em pesquisas e práticas que contemplem especificamente esta relação, de modo que os estudantes da EJA construam suas aprendizagens na perspectiva da alfabetização e letramento, com acesso a materiais adequados aos diversos níveis de aprendizagem.

METODOLOGIA

Nosso texto pautar-se-á em uma abordagem qualitativa, ou seja, iremos voltar nossas lentes para o processo da pesquisa em detrimento de seu produto. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47) a pesquisa qualitativa é composta por cinco características fundamentais, as quais, compreendemos, constituem nosso estudo. Assim, podemos afirmar que nossa investigação se constitui a partir: 1) da preocupação com a fonte de dados e com o contexto da pesquisa, o qual envolve de forma mais específica a EJA; 2) do foco na escrita, nas palavras, na leitura de textos e imagens que envolvem a temática de estudo; 3) do interesse no processo em detrimento do resultado; 4) da não preocupação com “provas”, mas sim com a possibilidade do convite a reflexão, de forma que a pesquisa qualitativa permite elencar as pistas que vão se constituindo pelo caminhar; e 5) da importância dessas pistas e dos seus significados.

Nesse sentido, nossos instrumentos de pesquisa envolveram a organização de uma revisão de literatura acerca da temática que envolve a inclusão e a alfabetização na EJA e a posterior análise documental das pesquisas encontradas. Nossa revisão se constituiu nos bancos de pesquisa Scielo²⁰ e Redalyc²¹. Ambos envolvem espaços de publicação de periódicos científicos, os quais encontram-se disponíveis online. Para tanto utilizamos os descritores: materiais acessíveis; materiais inclusivos; atividades inclusivas; atividades acessíveis; propostas acessíveis; propostas inclusivas, incluindo trabalhos publicados no espaço temporal de dez anos, entre 2012 e 2022, resultando em um total de 21 artigos para avaliação.

Nossa seleção foi feita a partir da leitura dos títulos e resumos e posteriormente organizadas em uma tabela. Após a busca, foram estabelecidos novos critérios de exclusão, buscando nos aproximarmos de pesquisas que tivessem relação mais próxima com nosso objeto de estudo. Desta forma, retiramos trabalhos em língua inglesa, bem como, aqueles que não estivessem articulados com a Educação ou que não abordassem o tema proposto na pesquisa, o que nos fez concluir com um total de 8 trabalhos para revisão. Os oito trabalhos selecionados foram lidos na íntegra e de forma analítica e a partir da leitura foram sendo feitas marcações e anotações que nos articulavam com os estudos em questão.

ANÁLISE DE DADOS

Algumas questões centrais foram observadas nos materiais analisados, a exemplo do conceito de inclusão, no qual implica igualmente no oferecimento de todos os recursos necessários para a eliminação de barreiras no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência,

20 Scielo – Scientific Electronic Library Online

21 Redalyc – Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal

num contexto regular de ensino. O apontamento acerca da ausência de acesso a recursos pedagógicos adequados esteve presente em grande parte dos trabalhos encontrados, bem como a defasagem no processo de ensino voltado aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Dentre esses estudos, apenas metade (cerca de 4) abordou ou citou o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma perspectiva importante para a construção de materiais e recursos inclusivos. Para além disso, o artigo de Darim, Guridi e Amado (2022), relaciona o DUA ao conceito de Multissensorialidade como forma de acessibilidade metodológica no ensino de Ciências:

Relacionada ao desenho universal, encontra-se a perspectiva da didática multissensorial, que parte do princípio de que é possível a apropriação do conhecimento por parte de todo e qualquer estudante, independente de deficiências, especialmente sensoriais (SOLER, 1999). A didática multissensorial apela aos diversos sentidos e não apenas à visão nos processos de ensino e aprendizagem. (DARIM; GURIDI; AMADO, 2022)

Vale salientar que não foram encontrados resultados sobre materiais pedagógicos inclusivos relacionados à alfabetização na EJA. De todas as pesquisas encontradas, apenas uma citou como público-alvo, adultos com deficiência. A pesquisa em questão, discute o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de alfabetização e aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, a partir de uma revisão sistemática de literatura, sob a perspectiva de que as tecnologias podem exercer a função de instrumentos mediadores para a aprendizagem não só de crianças, mas também de adultos.

Ao retomarmos a questão que conduz a nossa pesquisa: “quais são as características de materiais inclusivos relacionados à alfabetização na EJA, presente nas publicações brasileiras recentes?”

Foi possível destacar algumas informações relevantes para a discussão a partir da revisão sistemática dos trabalhos.

Entre as pesquisas que tinham como foco a alfabetização de pessoas com deficiência, o artigo de Drago (2012) aborda algumas possibilidades de trabalho com a linguagem oral e escrita pelas vias de ferramentas que contribuem para a garantia de outro modo de se trabalhar leitura, escrita, percepção, emoção, entre outras características linguísticas. O autor traz uma reflexão importante acerca dos materiais oferecidos em um contexto de alfabetização: “como os materiais pedagógicos que trabalham com a linguagem oral e escrita têm ocupado o seu espaço na escola? Será que as escolas se restringem ao desenvolvimento linguístico apenas em letras/textos escritos, muitas vezes descontextualizados?” (DRAGO, 2012).

De modo geral, a pesquisa de Drago (2012) mostrou que o trabalho em sala de aula com materiais concretos, como livros, revistas, recortes, colagens, pintura, desenho, vídeos, música, produção de textos, etc. contribui para que o aluno se desenvolva em todas as suas possibilidades e se aproprie da linguagem oral e escrita de modo prazeroso, agradável e com significado, sem a necessidade de criação de um outro currículo, mas com procedimentos diferenciados. Trazendo a análise para o contexto da EJA, entendemos que esta perspectiva metodológica carrega uma prática potente para o processo de aprendizagem dos alunos em questão, visto que relaciona os recursos e materiais oferecidos em sala de aula com a sua realidade e sua bagagem cultural, aspectos importantes nesta modalidade de ensino.

Corroborando com o tema, o artigo de Borges, *et al.* (2017) apresenta uma pesquisa aplicada, descritiva, com abordagem quantitativa, a partir do conceito de material escrito acessível, analisando legibilidade, aparência, organização da informação, objetividade e clareza de atividades gráficas em um contexto de atendimentos terapêuticos ocupacionais. Segundo as autoras, o material escrito acessível

tem papel fundamental na redução de barreiras à aprendizagem de pessoas com deficiência.

Apesar de não evidenciar o contexto escolar, a pesquisa apresenta contribuições relevantes para pensar o desenvolvimento de materiais gráficos como possíveis potencializadores de aprendizagem, entre eles a organização e a apresentação de forma que as informações essenciais da atividade estejam em destaque, o uso de palavras-chave que forneçam pistas e contribuam para a memorização da ideia principal, um enunciado que não ocupe um espaço excessivo da folha oportunizando mais espaços para a resolução, tamanho apropriado da fonte, contraste das letras e imagens em relação à cor do papel. Segundo a literatura, os textos são acessíveis quando transmitem a informação por etapas, porém pode ser preferível que uma ideia esteja completa na mesma folha, evitando que o leitor precise mover à página no meio da informação, exigindo mais atenção e memória (CDC, 2009).

Tornou-se possível identificar que existe uma lacuna relacionada às produções que enfocam a inclusão escolar considerando de forma específica os processos de alfabetização de jovens e adultos, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e materiais acessíveis. Destaca-se que poucos estudos relacionam o Desenho Universal para Aprendizagem com a efetividade de recursos pedagógicos utilizados em contextos escolares, evidenciando que essa perspectiva é recente no âmbito da educação e ainda há muito a ser explorado nas futuras produções e pesquisas.

No que tange às propostas de materiais inclusivos e acessíveis, compreende-se que são imprescindíveis na mediação entre professor e aluno na efetividade da oportunidade de acesso aos estudantes e na construção de significados no âmbito da escolarização. Portanto, reitera-se a necessidade de ampliação da discussão que se refere à temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o presente texto, consideramos importante retomar o que buscamos em termos de objetivo e o lugar do qual falamos. A nossa pesquisa se propôs a refletir acerca de materiais inclusivos relacionados à alfabetização de estudantes da EJA. Nessa medida, partiu de dois lugares que se constituem, historicamente, às margens: o da EJA e o da Educação Especial.

A ausência de pesquisas que articulam as duas temáticas nos oferece uma pista acerca do que isso quer dizer. Ainda pode ser considerado relativamente recente o processo de democratização da educação que culminou em políticas específicas para essas duas modalidades, tendo em vista sua ascensão entre os anos 80 e 90, conforme dados históricos evocados por Di Pierro e Haddad (2015). Entretanto, considera-se emergente e necessário o investimento e mais pesquisas acerca da inclusão associada aos estudantes que frequentam a EJA e nessa medida consideramos essa uma das considerações do presente estudo.

Além disso, podemos afirmar que o Desenho Universal para Aprendizagem ainda tem sido pouco explorado em termos de espaço de potencialidade para pensar a constituição de materiais inclusivos para a alfabetização de jovens e adultos em processo de escolarização. Assim consideramos fundamental que a temática possa ser retomada em estudos futuros e que a revisão de literatura possa ser ampliada com vistas a qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, com foco nos Anos Iniciais da EJA.

Podemos afirmar que os estudos encontrados, ainda que em pouca quantidade, nos oferecem algumas pistas para refletir acerca das características prioritárias dos materiais inclusivos. Os materiais inclusivos, em nossa leitura, são materiais abertos, flexíveis, passíveis de

criação e inventividade, mas principalmente, materiais que consideram os estudantes e suas especificidades.

Por fim, à guisa da conclusão, como não poderia deixar de ser em um estudo que se refere, de forma específica à EJA, evocamos Paulo Freire que afirma a necessidade de saber “escutar” para que se possa ensinar. De acordo com Freire (2020)

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. (FREIRE, 2020, p.117)

Desta forma, para além das características técnicas que foram evocadas ao longo da revisão de literatura, o que podemos elencar como emergente no que concerne às pistas oferecidas pelo material analisado é: precisamos estar atentos às necessidades expressas pelos nossos estudantes, àquilo que eles dizem e também àquilo que não dizem, àquilo que nos indicam como pistas, de forma que sejam eles a orientar a [e a participar ativamente da] proposição de uma ação docente inclusiva e a constituição de materiais acessíveis a todos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-30.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed. 1994.

BORGES, A.L.E. *et al.* Análise de Atividades Gráficas para Crianças com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.4, p.577-594, Out.-Dez., 2017. DOI: 10.1590/S1413-65382317000400008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F97WSwDxQm85DSWX3MJ3XDG/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Nova York. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília-DF – Seção 1, 7 de julho de 2015, p. 2. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB No 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. MEC/SEESP, 2009.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 587–602, 2018. DOI: 10.5902/1984686X30841. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Simply put**: a guide for creating easy-to-understand materials. 2009. Disponível em: http://www.cdc.gov/helathliteracy/pdf/Simply_Put.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

DARIM, Lucas Pasquali; GURIDI, Veronica Marcela; AMADO, Beatriz Crittelli. A multissensorialidade nos recursos didáticos planejados para o ensino de Ciências orientado a estudantes com deficiência visual: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial** [em linha]. 2021, 34(), 1-28. ISSN: 1808-270X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313165836008>

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cedes**, Campinas, v.35, n.96, p.197-217, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DRAGO, Rogério. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas Críticas** [em linha]. 2012, 18(36), 361-378. ISSN: 1516-4896. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523808008>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65ª edição - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo : Moderna, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2014, vol. 35, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ZERBATO, Ana Paula ; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**. v. 22 n. 2 (2018): Abril/Junho. DOI:10.4013/edu.2018.222.14125. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 10 ago. 2022.



8

Ana Carolina Müller Fuchs

Daniela Cesa Fracasso

Arte na Alfabetização de Jovens e Adultos

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96191.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.8)

INTRODUÇÃO

*Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós
A melodia principal quem
Guia é a primeira voz*

*Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção*

Minha Ciranda (Lia de Itamaracá)

O texto que segue não é resultado de uma pesquisa estruturada, que levanta dados e estabelece uma análise. Trata-se de um texto que compartilha reflexões, saberes e noções que acompanham a trajetória de duas professoras de artes da Educação de Jovens e Adultos. Como uma ciranda que se constitui de muitos e muitas, ele busca pensar a arte na EJA na multiplicidade em que ela se apresenta, não só no que se refere a sua prática, mas em sua dimensão de diálogo com o outro.

Somos constituídos de muitas partes. A história de cada um de nós é composta por momentos, experiências, memórias. Vivemos e interagimos no mundo a partir dessas experiências, e na forma como nosso olhar é educado para perceber a nós, aos outros e às coisas ao nosso redor. Desse olhar e desse viver vamos construindo e aprendendo códigos, formas de comunicação, formas de expressão que se dão de diferentes modos. Não somos apenas razão. Não nos comunicamos e interagimos apenas por meio de uma linguagem racional. Somos sentimento. Somos emoção. Nos comunicamos com olhares, com gestos, com afetos. Somos sensíveis ao que nos rodeia. Temos muitas dimensões. A cada experiência nova, nos movimentamos diferente, pensamos diferente, interagimos diferente e vamos nos transformando. Nos transformando e transformando nossa forma de interagir com o outro e com o ambiente do qual fazemos parte.

Os estudantes da etapa de alfabetização da EJA chegam na escola carregados de histórias e memórias, registradas tanto no pensamento, quanto nos seus corpos. Valorizar o sujeito na sua totalidade, é respeitar os modos de ler o mundo que já fazem parte da vida desses estudantes, e a partir deles construir caminhos para novas aprendizagens. Começamos esse texto já com a premissa de defender um currículo escolar que seja tão complexo e completo quanto as dimensões do humano.

CURRÍCULO, ARTE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para essa primeira parte do capítulo, buscamos expor nossa compreensão sobre currículo e sobre maneiras para pensar e construir estruturas curriculares que acolham diferentes formas de pensamento e ação, diferentes formas de construção de conhecimento. Organizamos uma breve revisão dos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas no que se refere à Educação Básica, à Educação de Jovens e Adultos e ao ensino de arte. Esses documentos também dão suporte para a construção do fazer escolar, seja pelas contribuições que podem agregar às práticas, seja pelo contraditório que nos faz refletir sobre nossos posicionamentos enquanto docentes e parte do corpo que estrutura as dinâmicas escolares. A partir dessas reflexões, nos propomos a pensar nas formas de ser e viver a arte dentro da escola e, em especial, na alfabetização de jovens e adultos.

Entendemos o currículo como um espaço político, de legitimação e de reconhecimento de saberes e de sujeitos. Como indica Arroyo, o currículo é um território. Um território disputado. Para esse autor:

na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da

escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (ARROYO, 2011, p.13).

No currículo estão implicadas relações políticas e de poder, e são disputados espaços de conhecimento: conhecimentos institucionalizados e conhecimentos dos sujeitos que vivem o currículo. Para Bernard Charlot, um projeto ou programa pedagógico nunca é meramente pedagógico. Nele também há uma dimensão política. Na elaboração de um currículo “operam valores éticos e políticos, uma certa representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo” (CHARLOT, 2013, p. 259). O reconhecimento dos sujeitos é fundamental para que as relações que se estabelecem entre saberes e sujeitos sejam valorizadas, de forma que o currículo seja entendido como prática de significação. Como afirma Macedo:

A escola não pode se contentar em ensinar a linguagem [de uma comunidade racional], em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico. [...] É preciso deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado (MACEDO, 2012, p.734).

Para Arroyo, toda experiência social produz conhecimento e é urgente que as experiências dos educandos se façam presentes no currículo, ou seja, reconhecer “que todo conhecimento tem origem na experiência social é mais do que uma questão epistemológica, é uma questão política e pedagógica” (ARROYO, 2011, p.121). Nesse sentido, defendemos aqui a ideia de um currículo que dê conta da amplitude das nossas relações com o mundo e que ofereça aos estudantes da EJA espaços para surgir, para se encontrar, para construir pontes entre suas vidas fora e dentro da escola.

Como apontam Ciavatta e Rummert, “trata-se de compreender a experiência numa perspectiva de prospecção, de possibilidade de

reflexão crítica sobre ela própria e de ampliação de seu arco de possibilidades” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 467). Arroyo também contribui com essas reflexões ao indicar que o pensamento educacional se enriquece quando se abre aos significados, às indagações e aos princípios que emergem das práticas sociais (ARROYO, 2013, p. 29).

Ainda assim, podemos perceber que as políticas para a Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes, reforçam a ideia que Ciavatta e Rummert definem como uma “marca social da escola”, em que “cada grupo social possui um tipo de escola próprio” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p.463). Nesse mesmo sentido, Arroyo percebe a Educação de Jovens e Adultos como uma história com muito mais tensões do que a da Educação Básica regular, indicando que

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos [da EJA] têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (ARROYO, 2005, p.221).

Se por um lado, como professoras que atuam há alguns anos na EJA, vemos o engajamento de entidades, grupos sociais, comunidades escolares para defender e demarcar territórios para a Educação de Jovens e Adultos, por outro vivenciamos e sabemos do apagamento dessa modalidade nas políticas públicas e propostas educacionais. Os espaços conquistados se mostram frágeis, e estão sempre sob ameaça de serem extintos, exigindo uma vigilância constante e permanente dos que lutam em defesa dessa modalidade e dos direitos que ela representa para jovens e adultos, especialmente das classes populares. Dentro dessa perspectiva, e como um exemplo recente, podemos observar que a EJA esteve à margem do

processo de construção do documento da Base Nacional Comum Curricular, documento esse que atualmente orienta as diretrizes curriculares para a Educação Básica.

Assim como a EJA, a arte na escola, em todas suas expressões, exige igual vigilância para que os espaços conquistados não sejam apagados. Se os espaços para arte nos currículos da educação básica regular já são frequentemente reduzidos e questionados, os espaços da arte em um currículo da EJA são quase inexistentes.

Nesse ponto poderíamos nos questionar sobre o que faria a arte num currículo da EJA? Na alfabetização de jovens e adultos, em que estudantes retornam à escola com um objetivo muito nítido, o de aprender a ler e escrever, o que faria a arte nesse currículo? Para refletirmos sobre essas questões faremos um breve recorrido por alguns documentos oficiais.

Embora a BNCC não tenha sido elaborada pensando a Educação de Jovens e Adultos, temos como orientação que as competências e as habilidades que constam nesse documento sejam consideradas para essa modalidade, guardadas as adaptações necessárias às suas especificidades. Para o ensino de arte, o documento indica que esse componente contribui “para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p.193). Os documentos mais recentes dedicados à Educação de Jovens a Adultos (Parecer CNE/CEB nº 01/2021 e Resolução nº 01/2021) tratam de Diretrizes Operacionais para a EJA alinhadas à BNCC, entretanto não abordam questões essenciais da EJA como modalidade, tampouco questões pedagógicas relacionadas à construção curricular, para além dos componentes considerados obrigatórios.

Dessa forma, entendemos como importante resgatar as contribuições contidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, um dos documentos legais de referência para pensarmos um currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Esse documento dispõe sobre as diretrizes curriculares para a EJA, e destaca com aprofundamento os fundamentos, os conceitos e as funções da EJA. Embora seja um documento com mais de 20 anos, se mostra relevante por manter presentes as razões pelas quais ainda devemos defender a Educação de Jovens e Adultos: a função reparadora, no sentido de restauração de um direito historicamente negado; a função equalizadora, de forma a colocarmos as pessoas num lugar de igualdade, considerando a desigualdade em que se encontram; e a função qualificadora, lembrando o direito de todos de atualizarmos nossos conhecimentos ao longo da vida (BRASIL, 2000, p.7-11).

É nessa última função, na ideia de estarmos permanente nos qualificando, que está o potencial para buscarmos ampliar ao máximo as experiências escolares de estudantes de EJA, em todas as etapas da educação básica. De fazermos da escola - e da volta à escola - uma experiência que desafie nossos padrões de comportamento, nossas certezas. A função qualificadora, como indica o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, é “um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade, e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11). Uma educação permanente que entende as muitas dimensões que compõem o ser humano.

Na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas (BRASIL, 2000, p. 11).

A função qualificadora nos dá suporte para sustentar a ideia da multiplicidade de oferta de experiências, vivências e conhecimentos proporcionados pela escola à jovens e adultos que retornam para esse espaço. A função qualificadora contribui para sustentar a defesa de espaços na escola que possibilitem e facilitem descobertas e redescobertas de si e do outro, na multiplicidade do ser humano, independente de idade ou etapa de escolaridade.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EJA

A palavra estética tem sua origem grega, *aisthesis* ou *aestesis*, e segundo Almeida (2015) “significa a capacidade de sentir o mundo, compreendê-lo pelos sentidos, é o exercício das sensações” (ALMEIDA, 2015, p.139). Assim, antes mesmo de ser associada à arte, a noção de estética se refere ao modo como as pessoas aprendem em sua relação com o mundo. O conceito de estética e experiência estética é largamente estudado, e muitos autores e pesquisadores se debruçaram e ainda se debruçam sobre esse conceito. Para Alvares (2015) “a experiência estética adquire sentido na dimensão vivida, é um diálogo direto entre espectador e evento, é um fluxo contínuo de produção de sentidos” (ALVARES, 2015, p.5-6).

Neste trabalho não nos concentraremos em fazer uma ampla análise das muitas pesquisas e acepções da palavra, mas traremos algumas perspectivas que nos ajudam a pensar o que nos move para constituir nosso trabalho docente.

Desse modo a noção de estética na perspectiva do sensível, daquilo que toca as pessoas e proporciona um conhecimento por meio dos sentidos, coloca o ensino das artes como fundamental para os processos de aprendizagem, como um modo de ler e compreender o

mundo pelo sensível, por aquilo que afeta os corpos em suas múltiplas dimensões humanas. Segundo Alvares,

A complexidade do estar no mundo constitui o território da EJA. Processos de ensino e aprendizagem centralizados na estética podem garantir espaço para uma educação assentada na experiência humana, possibilitando a construção de conhecimentos que não fiquem apenas na superfície, mas que deixem marcas indelévels nos sujeitos (ALVARES, 2015, p.4).

Os estudantes da EJA, não são alunos que nunca se relacionaram com a arte, muito pelo contrário, em suas vidas tiveram experiências com inúmeras manifestações artísticas presentes no cotidiano, como as festas populares, a música, o grafite, obras urbanas, arquitetura, entre tantas outras possíveis de citar. Para Pereira,

Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada (PEREIRA, 2012, p.186).

Nessa perspectiva, os estudantes de alguma forma viveram experiências estéticas em sua trajetória. Então porque arte na escola? Para olhar, reolhar, discutir e perceber de outro modo essas muitas manifestações, para se colocar como sujeito que pensa, entende e atua diante do mundo. E ainda, arte na escola para potencializar, promover o contato com outras formas artísticas, outros modos de conhecer as coisas do mundo e também de criar-pensar-criar. Arte na escola para estabelecer um fluxo entre pensar-sentir-criar em que cada uma dessas dimensões move a outra.

Em relação aos processos criativos, Pereira (2012) traz a ideia de que a experiência estética gera uma espécie de “vertigem”, “embrulho no estômago”, um “estado de espírito” que desloca o sujeitos de suas referências e os coloca em “um abismo” (PEREIRA, 2012, p.188). Para Pereira, o artista (e aqui arriscamos a ideia de aluno-artista) então desenvolve uma escuta daquilo que ainda não sabe, em relação às experiências já vividas e as suas condições de criação, para então elaborar esse novo que lhe move: “o artista fabrica a obra ao mesmo tempo que é fabricado por ela” (PEREIRA, 2012, p.189). Em relação ao público, aqueles que apreciam a obra de arte ou estão imersos numa experiência estética, estes também são mobilizados por uma série de sentidos que os desequilibram, que instauram outras inquietações em relação aos seus referenciais e exige novamente um movimento de escuta entre o interno e externo. De acordo com Pereira (2012), “entrar em jogo com um objeto ou acontecimento, de outro modo, representa conceder-se a possibilidade de, num único lance, configurar a experiência estética e ser configurado por ela” (PEREIRA, 2012, p.190).

Gumbrecht (2010) questiona a sociedade da interpretação, na qual todo conhecimento e construção de saberes são atribuídos à atividade intelectual de conferir significado às coisas, fatos e fenômenos. O autor, além da crítica, desenvolve a noção de *presença* que busca colocar em evidência a urgência de se considerar as reverberações das coisas do mundo sob os corpos, como uma nova possibilidade de se construir conhecimento. Ou seja, “produção de presença aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos ‘presentes’ sobre os corpos humanos” (GUMBRECHT, 2010, p. 13).

Gumbrecht (2010) aponta para o desejo de presença que a sociedade atual vive, em que o cotidiano distanciou o corpo do contato e do impacto dos objetos, suprimindo uma gama de sensações e emoções.

Queria que os alunos conhecessem, por exemplo, a doçura quase excessiva e exuberante que às vezes me arrebatava quando uma ária de Mozart aumenta em complexidade polifônica e quando acredito, de fato, ser capaz de ouvir na pele os tons do oboé. [...] Naturalmente, também quero que todos os alunos sintam a emoção, a respiração subitamente profunda e os olhos envergonhados e lacrimejantes com que devo ter reagido precisamente àquele passe e ao movimento ágil do grande jogador que o recebeu. (GUMBRECHT, 2010, p. 126).

O autor denomina esses momentos, esse “nível particularmente elevado no funcionamento de algumas de nossas faculdades gerais, cognitivas, emocionais e talvez físicas” de momentos de intensidade e então traz a ideia da experiência estética como uma possibilidade, um espaço em que é possível uma relação entre os efeitos de presença e os efeitos de significado, não em diálogo, mas em constante tensionamento. Vale apontar que o autor não nega o pensamento e a razão, mas os coloca em relação aos corpos e como interação com as coisas do mundo no aspecto cinestésico. Para o autor, são justamente os *efeitos de presença*, aquilo que gera impacto nos corpos que movem o significado, que mexe com o pensamento, mas não numa relação de diálogo mas de estranhamento de tensão.

A experiência estética, portanto, se coloca como um jogo que desestabiliza os sujeitos por meio do sensível, de como os corpos são afetados diante das coisas. Convoca os estudantes a criarem novos sistemas de relação com o mundo, com o pensamento, o que também reverbera novamente no modo de sentir e entender o mundo. Esse movimento constante pode promover formas de construir conhecimento em que os sujeitos estão imersos como um todo, um conhecimento que se dá não só no plano do pensamento, mas também se registra no corpo. Um conhecimento repleto de potência e que não é estático, se coloca em movimento constantemente possibilitando sempre um reolhar sobre as coisas e sobre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA FECHAR A CIRANDA

Acreditamos na EJA como espaço de transformação social por acreditar que a escolaridade está extremamente relacionada às desigualdades sociais. Como disse Paulo Freire, “se a possibilidade de mudança sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo [...]” (FREIRE, 2014, p.19).

A escola é um espaço de mudanças e superações de limites. Nosso esforço como docentes, é no sentido de buscar alternativas para conseguir fazer com que a nossa escola (ou as nossas escolas) acolham esses sujeitos e construam possibilidades de serem protagonistas de suas vidas, valorizando seus saberes e possibilitando novos. Sujeito que é político porque se vê e se sente inserido numa sociedade, que vai além de reproduzir conteúdos, vai se abrir para experiências que ampliam suas relações com o mundo.

Nesse sentido, a função qualificadora dialoga com a noção de experiência estética, na medida em que essa tange a arte e também o que é vivido, pois desacomoda e instiga os sujeitos em sua totalidade de pensar, sentir, criar e atuar. Em nossa experiência com a alfabetização na EJA percebemos como a arte e a vida cotidiana estão amalgamadas, as histórias pessoais são contadas e recontadas, as músicas do passado e do presente são trazidas para que o corpo possa viver o sentimento, a alegria, a tristeza ou o encantamento que um dia produziram.

Toda essa experiência é ressignificada quando em relação com as propostas artísticas da escola. A experiência estética pode então ser percebida na vida que é relatada e na arte que produzem, possibilitando a construção de novos saberes, ampliando as possibilidades

de ver, sentir, entender e atuar sobre as coisas do mundo e principalmente atuando sobre si. O aluno da alfabetização pode olhar para si como sujeito carregado de conhecimento pela capacidade que tem de ler as coisas do mundo pelo viés do que já foi vivido, pelo sensível, de como foi tocado por suas experiências. E ainda, por meio da arte no espaço escolar pode se colocar no jogo, em que o abismo do momento de criação o instiga a criar novos saberes que perpassam corpo e mente, transpondo seus limites.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. **O mundo, os homens e suas obras**: filosofia trágica e pedagogia da escolha. 2015. 204 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética para jovens e adultos**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 5., 2015, Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: Unicamp, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/154>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **CONSTRUÇÃO coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO: MEC: RAAAB, 2005. p. 221-230.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 28-39.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 01, de 18 de março de 2021**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

CHARLOT, Bernard. Projeto político pedagógico. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 259-262.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença:** o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento:** aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **O limiar da experiência estética:** contribuições para pensar um percurso de subjetivação. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.



9

Tanise Müller Ramos

Educação das relações étnico-raciais no contexto da EJA:

princípios para a construção
de práticas pedagógicas
de afirmação das trajetórias
dos estudantes

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96191.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.9)

INTRODUÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE EJA E ERER

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, enquanto resultado de lutas históricas pelo processo de escolarização de pessoas marginalizadas do ensino regular, é um espaço de reparação histórica por excelência. A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), neste sentido, é concebida como princípio de trabalho pedagógico para a equidade de direitos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que quase 70% do contingente de pessoas na condição de analfabetas no Brasil são negras, conforme o censo de 2010²², revelando a face da desigualdade na escolarização de pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais como resultado do projeto colonialista e seus impactos na estrutura de nossos processos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais.

A intenção deste texto, portanto, é discorrer sobre a ERER no contexto da EJA, propondo princípios para a construção de práticas pedagógicas de afirmação das trajetórias dos estudantes em direção à reparação histórica e à construção da equidade de direitos sociais, a partir da identificação e do combate ao racismo estrutural presente nas instituições escolares através de suas concepções e práticas pedagógicas.

22 Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontaram que em 2010 o Brasil possuía 12.893.141 milhões de pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetas e, dentre estas, 66,7% eram negras e quase 40% idosos. Esses índices sinalizam quem são as pessoas privadas da oportunidade de educação na modalidade regular, sustentando aqui o argumento de que a EJA é um espaço de reparação histórica de direitos por excelência.

REFERENCIAL TEÓRICO: A EJA COMO AÇÃO AFIRMATIVA DE REPARAÇÃO HISTÓRICA DAS DESIGUALDADES

As análises aqui apresentadas buscam articular os estudos produzidos sobretudo por intelectuais negros e negras ao campo da legislação educacional do Brasil que postula sobre a EREER, trazendo contribuições para pensar o contexto da escolarização de jovens e adultos. De certo modo, é objetivo deste trabalho evidenciar e fortalecer a relação que existe entre a EJA e a EREER, ampliando a concepção restrita de educação antirracista que se limita a temáticas e/ou conteúdos de ensino em direção ao entendimento de que educar as relações étnico-raciais demanda a construção de um projeto profundo de escola e de sociedade, impondo aos espaços escolares a necessidade de rupturas de ordem política, epistemológica e pedagógica.

Estudos de Kabengele Munanga (2005) demonstram que, mesmo em contextos escolares periféricos e marginalizados, de alunos advindos de situações sociais menos favoráveis, majoritariamente marcados pelo insucesso, reprovação e evasão escolar, além da falta de oportunidades de acesso à educação, ainda são os alunos negros e mestiços os mais impactados em suas trajetórias escolares, levando à compreensão sobre como o racismo atua na organização do cotidiano escolar, na estruturação do currículo e na produção das relações de saber e poder entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Alinhadas a esses estudos, Joana Passos e Carina Santos (2018) discorrem sobre a necessidade de considerar “o impacto da ideia de raça no processo de escolarização do alunado negro” (p.03), identificando a matriz hegemonicamente europeia presente nas práticas, pensamentos e rituais pedagógicos, os quais contribuem para perpetuar o tratamento desigual sofrido pela população negra em seu

processo de escolarização, haja vista que a escola tende a não levar em conta a história de opressão, como também de resistência, dos povos originários e afro-diaspóricos no Brasil.

Assim, é possível conceber que o racismo estrutura desigualdades nas condições de acesso, permanência e sucesso escolar, definindo as possibilidades de presença da população negra ao longo de gerações. É preciso, pois, criar oportunidades alinhadas com o compromisso de reparar distorções históricas e sociais que seguem reproduzindo a discriminação e a desigualdade, o que caracteriza a EJA como política de ação afirmativa das trajetórias de seus estudantes, pois está essencialmente comprometida com a construção de condições para a garantia da equidade de direitos, especialmente dos sujeitos mais atingidos pelos processos de exclusão, isso é, os estudantes negros.

O Parecer CEB/CNE nº 11/2000, ao legislar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhece a EJA como uma dívida social que reflete necessidades de sujeitos históricos²³, estando, pois, comprometida com a equidade de direitos de acesso, permanência e sucesso escolar. Sendo assim, contrapondo a reprodução de rituais escolares segregadores, que filtram quem tem acesso, quem permanece e quem obtém êxito, a EJA estabelece uma profunda relação com a ERER, ao mobilizar o olhar pedagógico atento para as trajetórias dos estudantes em seus processos de escolarização marcados pelo racismo.

A presença significativa - em certos contextos, majoritária -, de estudantes negros na EJA gera a necessidade de se implementar políticas cotidianas e permanentes de ação afirmativa na escola, atentas ao reconhecimento e ao combate ao racismo estrutural, que se reproduz, muitas vezes, na pouca representatividade negra no corpo docente, nos

23 Para um maior aprofundamento dessas questões, recomenda-se a leitura do trabalho de Passos e Santos (2018). Tomando como base esses e outros estudos, encontra-se subsídios para afirmar aqui a EJA como política de reparação histórica.

materiais pedagógicos selecionados e nas relações de poder e de saber entre professores e alunos. Há, ainda, os apontamentos trazidos pelos índices de reprovação, evasão, distorção idade/série e, finalmente, de conclusão da escolarização dos estudantes, o que denota um cenário de profundo impacto das desigualdades sociais sobre as trajetórias dos estudantes negros. Essas considerações escancaram a face do racismo no cotidiano escolar em meio aos rituais pedagógicos, demandando rupturas epistemológicas e pedagógicas, capazes de gerar concepções e práticas comprometidas com a criação de oportunidades educacionais reparadoras e afirmativas da população negra.

Desse modo, a EREER constitui-se enquanto um princípio de trabalho pedagógico na EJA ao reconhecer os estudantes como sujeitos plenos de direitos constitucionais, amparados pelas premissas colocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER, selando o compromisso da escola em educar para humanizar, solidarizar, reconhecer presenças, democratizar o acesso e a permanência, formar para a cidadania, emancipar e respeitar os modos de vida e os conhecimentos plurais, forjados em meio a relações étnico-raciais vividas.

Em outras palavras, é preciso politizar o ato educativo na EJA, resgatando seu vínculo com a luta por direitos humanos, educação, ações afirmativas, EREER e exercício da cidadania. Na mesma esteira, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, colocada pela lei 11.645/2008, posiciona o Estado enquanto agente para a garantia de uma educação democrática e alinhada com o direito à diversidade, ampliando o olhar de que as desigualdades têm origem de classe, mas também étnico-racial.

Para essa radicalização da EJA enquanto política de ação afirmativa da população negra é necessário trazer a EREER para o centro do fazer pedagógico, o que demanda também operar a partir de

outros referenciais teórico-práticos em educação. É com Azoilda Trindade (2013) que se propõe o trabalho a partir de “valores civilizatórios afro-brasileiros”²⁴, que podem ser pensados enquanto princípios balizadores para uma prática de ERER na escola:

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. (TRINDADE, 2013, p. 30)

Valores civilizatórios afro-brasileiros são considerados, nessa abordagem, como princípios capazes de promover no cotidiano da escola uma contínua reforma epistemológica, reconhecendo e afirmando sujeitos, histórias e culturas tradicionalmente marginalizadas e inferiorizadas. Para tanto, essa reforma pressupõe uma ruptura epistemológica profunda, sustentada por ações cotidianas que denotam escolhas pedagógicas comprometidas e interessadas.

Portanto, esse trabalho não pode se restringir à inserção de conteúdos escolares relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, pois não se trata de limitar a ERER a temáticas de ensino, mas sim de problematizar e reconstruir permanentemente o cotidiano escolar em direção a uma ambiência para a igualdade racial, conforme apontado em estudos anteriores (RAMOS, 2014):

24 Azoilda Trindade (2013) concentrou seus estudos no campo da educação das crianças, indicando os valores civilizatórios afro-brasileiros que atuam como princípios de trabalho docente, sendo eles: a energia vital, a oralidade, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade, a cooperatividade. Tais princípios são tomados aqui como balizadores da prática pedagógica de ERER na Educação Básica, incluindo a EJA.

Isso significa que a escola precisa estar provida de repertórios capazes de darem visibilidade, de modo afirmativo, a todas as raças e etnias possíveis. Em outras palavras, a escola vem sendo demandada para a criação de ações pedagógicas capazes de destacar a diversidade em sua perspectiva étnico-racial, o que exige a visibilidade do negro e da história e cultura africana e afro-brasileira através de vários artefatos (brinquedos, livros, filmes) e discursos, que vão cada vez mais ocupando o cotidiano escolar. (RAMOS, 2014, p.53)

Sem perder de vista que essa reconceptualização metodológica ocorre dentro de instituições ainda estruturadas em moldes tradicionais, a EREER não se propõe a revolucionar o cotidiano escolar, mas sim reestruturar ou reformar concepções, práticas e rituais pedagógicos. Daí podemos perceber como a EREER envolve uma hibridização de métodos de ensino, na tentativa de romper com moldes coloniais e de promover práticas que atuam como alternativas para um processo pedagógico mais afirmativo e inclusivo, pois mais local, plural e sensível às particularidades forjadas em meio às relações étnico-raciais vividas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias.

METODOLOGIA: A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Como proposta metodológica, as análises aqui apresentadas são guiadas pelas considerações de Nilma Lino Gomes (2012), que sustenta um movimento pela descolonização dos currículos, o qual pressupõe questionar o cânone epistemológico e pedagógico que erigiu historicamente os rituais escolares, demandando hoje a problematização de representações, práticas, relações de poder e saber, direitos e privilégios arraigados à cultura escolar. Conforme a autora, o movimento pela descolonização dos currículos é a resposta que a escola pode oferecer ao ampliar o acolhimento aos diferentes

estudantes que ingressam trazendo demandas decorrentes de suas trajetórias pessoais e coletivas:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? (GOMES, 2012, p. 99)

A partir desse olhar, propõe-se aqui um movimento cotidiano de descolonização dos currículos da EJA, o que aponta para a necessidade de conhecer e dialogar com o pensamento de intelectuais negros e indígenas, problematizando as abordagens canônicas que fundamentaram e produziram concepções e práticas pedagógicas eurocentradas e de pretensão universalizante nos espaços escolares. A perpetuação de práticas genéricas, baseadas em autores centradamente europeus, muitas das quais replicadas do ensino regular e, portanto, infantilizadas e fragmentadas para as necessidades dos jovens e adultos, pode ser vista como uma estratégia que corrobora para a atualização das desigualdades materiais e simbólicas vividas pela população negra até os dias de hoje, dentre as quais estão as desvantagens educacionais.

Nesse sentido, as Artes em muito têm contribuído para provocar esse movimento de descolonização do pensamento pedagógico, indicando a possibilidade de práticas inter e transdisciplinares. Por meio da literatura, da música e do cinema, por exemplo, abre-se a possibilidade de descolonizar o pensamento educacional e suas práticas, valorizando o protagonismo de negros e indígenas e tomando as trajetórias dos estudantes como fundamentais para o trabalho pedagógico, atribuindo centralidade à EJA na prática. Adequar os currículos e projetos às especificidades e necessidades dos estudantes, em suas intersecções

de cor, raça, gênero, classe, geração, orientação sexual, conduz à pluralização de concepções e práticas e, portanto, ao movimento de descolonização que se propõe a combater a pretensa universalização epistêmica e, com ela, a produção de estigmas e desigualdades.

A descolonização do pensamento e da prática pedagógica enquanto metodologia considera as trajetórias plurais dos estudantes, afirmando-os enquanto protagonistas históricos. Em termos práticos, esse processo pressupõe partir de referenciais negros para constituir uma ambiência escolar de repertórios afirmativos da população negra no Brasil. No campo da literatura, por exemplo, visibilizar referências negras como Maria Firmina dos Reis, Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Oliveira Silveira, dentre tantos outros, é promover a descolonização do pensamento e das práticas, propondo outros referenciais de protagonismo em sala de aula para além do cânone historicamente centrado na autoria branca, superando o enfoque exclusivo dado ao processo de escravização em direção à valorização de elementos afro-diaspóricos e de resistência individual e coletiva.

Outro ponto a ser considerado enquanto princípio metodológico é conceber a construção do conhecimento enquanto processo coletivo, em que a experiência escolar na EJA pode ser um elemento fortalecedor dos processos de constituição da identidade, da cultura e da memória dos sujeitos, mas sobretudo, de seu povo. Desse modo, conhecer e valorizar as histórias dos sujeitos que frequentam a EJA é a base do processo de descolonização dos saberes e práticas pedagógicos, acolhendo especialmente os saberes não-escolares que carregam consigo e que são constituidores de seus modos de ser e de estar no mundo²⁵. Experiências de aprendizagem pautadas pelo acolhimento dessa diversidade de saberes, histórias e trajetórias, assim, têm os valores civilizatórios afro-brasileiros como referências para

25 O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal 9394/96, por exemplo, pontua que esta modalidade deve respeitar características, necessidades e peculiaridades dos estudantes, valorizando seus saberes não escolares.

o pensar e fazer do ato educativo, colocando o diálogo e a construção coletiva como elementos centrais para o reconhecimento e combate ao racismo e a outros mecanismos de opressão que historicamente estruturaram o cotidiano escolar.

ANÁLISE DE DADOS: UMA PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE AFIRMAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES

Para promover o trabalho metodológico de descolonização dos saberes e práticas pedagógicos, tomando as trajetórias dos estudantes enquanto elementos centrais, são necessárias referências afirmativas de história e cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar, constituindo uma ambiência para a igualdade racial (RAMOS, 2014). Lançar mão de recursos variados, desde fontes históricas até conteúdo digital, criando repertórios que valorizam a diversidade, por meio de modelos alternativos com os quais os sujeitos possam se reconhecer, é assumir que a identidade é uma construção, como diz Stuart Hall (2003), constantemente em transformação. A presença cotidiana de recursos didáticos afirmativos da história e cultura negra, nesse sentido, é condição para a construção da autoestima e para o fortalecimento das identidades dos estudantes negros em formação.

Sendo assim, a proposta apresentada aqui partiu da escolha em explorar com os estudantes o clipe *“AmarElo”*²⁶, produzido por Emicida (2021), considerando esse material em seu potencial de construção de uma ambiência para a igualdade racial. Ao centralizar na narrativa as trajetórias de seus protagonistas negros, a música e o clipe podem ser utilizados em sala de aula como uma experiência de descolonização das

26 Emicida - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablo Vittar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em 20/08/2022.

práticas pedagógicas, propondo o diálogo entre o saber escolar e os saberes negros individuais e coletivos construídos ao longo da história.

O clipe *AmarElo* trata-se de uma obra artística que permite visibilizar as relações étnico-raciais e a produção de conhecimento, evidenciando também a intenção política de valorização das histórias plurais construídas em meio às múltiplas trajetórias dos sujeitos. Operando em um outro paradigma epistemológico, ético e político, a narrativa mostra que não há hierarquia entre modos de ser sujeitos, conhecimentos, povos e culturas, mas há sim uma história de dominação, exploração e colonização que gerou a hierarquização entre cosmovisões, algumas das quais hegemônicas em detrimento de outras marginalizadas (GOMES, 2012).

Dáí a necessidade de se indagar os currículos, as práticas, as relações e a produção de conhecimentos na escola, promovendo rupturas de ordem ética, conceitual, estética, epistemológica, política, curricular. É preciso, pois, descolonizar as concepções e práticas pedagógicas, renovando as possibilidades de construção do currículo para impactar também as relações entre os sujeitos escolares, em direção a uma maior inclusão e afirmação de seus estudantes enquanto protagonistas históricos.

Interessante de se considerar, ainda, que as vozes historicamente silenciadas organizam-se hoje de modo cada vez mais individual e em rede para serem ouvidas, reflexo da universalização do acesso à educação básica. Desse modo, a EREER atinge seu sentido máximo enquanto princípio pedagógico, superando concepções que se restringem a conteúdos ou temáticas de ensino. Os valores civilizatórios - a energia vital, a oralidade, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade, a cooperatividade - tornam-se princípios de trabalho que promovem a EREER no cotidiano escolar, incluindo outras formas de construir conhecimento para além da cultura escritocêntrica, indo em direção à valorização de outras referências onde a arte, o corpo,

o movimento, as vozes plurais, as autorias diversas e as múltiplas formas de expressão podem ser visibilizadas através dos vídeos, filmes, músicas, conteúdo digital, dentre outros.

Neste ponto, a abertura ao diálogo em sala de aula encontra sua expressão no sentido mais freireano possível. É preciso encorajamento dos estudantes para fazerem perguntas, dizerem sua palavra, romperem silêncios, o que evidencia a atualidade da vida e obra do grande mestre Paulo Freire (LOUREIRO, 2020). Esse aspecto precisa ser reforçado, pois a marcante presença de população de origem afro-brasileira nos bancos escolares da EJA, por si só, não garante a transformação das estruturas de desigualdade, seja em relação ao planejamento, seja em relação à formação continuada do corpo docente. A possibilidade do diálogo, assim, é prerrogativa para uma prática de ERER na EJA.

A abertura ao diálogo precisa partir da concepção de que os estudantes da EJA possuem suas trajetórias marcadas por conflitos e tensões com o processo de escolarização. E mesmo muitas vezes não dominando os saberes tradicionalmente escolares, possuem saberes outros, construídos em meio à experiência cotidiana, os quais fatalmente não encontram acolhimento no contexto escolar, o que também pode ser analisado como mais uma das facetas do racismo estrutural perpetuado ao longo da história da escola. A abordagem do clipe *AmarElo*, assim, poderia promover a inserção de outros repertórios culturais que não os já consagrados na escola, buscando superar a tendência estrita do currículo em visibilizar saberes hegemonicamente eurocêntricos.

A proposta de trabalho com materiais como esse se inscreve também como promoção do letramento racial crítico, conforme sustentam alguns estudos, dentre os quais os de Aparecida Ferreira (2022). Essa abordagem concebe “[...] o racismo como endêmico e estrutural na sociedade e pensa que raça deve estar no centro das discussões para refletir sobre as desigualdades e propor ações antirracistas.” (FERREIRA, 2022, p.207). Ainda segundo a autora:

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (FERREIRA, 2022, p. 208)

Desse modo, a seleção e a utilização de recursos e materiais pedagógicos ocupa um lugar central no pensar e fazer docente, pois possui potencial para visibilizar outras possibilidades de representações que extrapolam a norma centralmente branca, produzindo o protagonismo de pessoas e povos originários e diaspóricos, dentre os quais os afro-brasileiros e indígenas. Sendo assim, uma vez identificada a opressão vivida pelos estudantes negros por meio dos rituais escolares que, historicamente, produzem e reproduzem a supremacia do conhecimento advindo de tendências etnocentradas (dentre as quais o eixo norte e a Europa), é preciso problematizar as construções sociais que, historicamente e discursivamente, excluíram e marginalizaram outros modos de existência e de produção de conhecimento, sustentando privilégios sociais relacionados à raça, gênero e classe. Interessante destacar um trecho da música do clipe para materializar os pressupostos aqui defendidos:

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
No melhor figurante
Que nem devia tar aqui
(...) Tanta dor roubar nossa voz
Cê viu que resta de nós
Vamos passeando por aí
(...) Se isso é sobrevivência

E resumir a sobrevivência
É roubar um pouco de bom que vivi
Enfim
(...) Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz
E fazer nós sumir (AMARELO, 2021)

O imperativo que se coloca, pois, é o do direito dos jovens e adultos à educação, reconhecendo e afirmando a diversidade como condição para a construção e a manutenção da cidadania e da democracia. Promover a equidade de direitos sociais, assim, demanda também uma reconstrução curricular, superando abordagens e tendências fragmentadas, exotizadas, marginalizadas e essencializadas a respeito da história e da cultura do continente africano e dos povos originários. Desponta dessas constatações uma necessidade docente contemporânea que diz respeito à busca, pesquisa e produção de outros recursos e materiais didáticos, que possam atuar numa linha mais inclusiva e afirmativa dos estudantes negros. Esse parece ser um dos impactos da abordagem do clipe *AmarElo* em sala de aula: os protagonistas do clipe (todos sujeitos reais) são posicionados enquanto referenciais comprometidos em (re)humanizar o olhar e assim promover outras práticas, capazes de descolonizar os currículos e de possibilitar processos educativos emancipatórios.

Ressalta-se, ainda, que o trabalho com produções como esse clipe em sala de aula demanda uma articulação com outras experiências, tais como as rodas de conversa, o contato com autoria negra e indígena de livros, poemas e músicas, os debates com mestres e grãos, as saídas a campo em espaços do entorno da escola, a articulação com lideranças da comunidade e com os movimentos sociais, a pesquisa de fontes históricas (jornais, fotos, depoimentos orais), dentre tantas outras, corroborando para instigar a aprendizagem com sentido e de modo articulado entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Essa abordagem expressa também a criação de outras narrativas no espaço escolar, capazes de apoiar a construção afirmativa dos estudantes e de suas identidades, criando condições não só de acesso, como também de permanência e de êxito escolar, o que pode ser concebido como garantias para a consecução dos direitos sociais dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DOCENTES

Esse trabalho procurou evidenciar a relação entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de acolhimento e valorização das trajetórias dos estudantes, com o intuito de promover reparações históricas e sociais. Compreende-se que essa relação entre ERE e EJA é necessária e indissociável, uma vez que o olhar para os estudantes permite também o olhar para a sociedade de forma mais ampla, evidenciando o racismo que a constitui estruturalmente.

Sabe-se que a defesa desse trabalho nos diferentes contextos é conflituosa pelas disputas travadas entre os diferentes interesses: os interesses dos alunos, os interesses dos profissionais, os interesses das propostas de EJA e os interesses da lógica atual (capitalismo, individualismo, competitividade e mercado). Nesse sentido, a tomada de decisões precisa acontecer no contexto vivido, levando em conta especificidades, possibilidades e limitações presentes em cada realidade (PASSOS e SANTOS, 2018). No entanto, ressalta-se que estamos diante de escolhas pedagógicas a serem tomadas, as quais não podem mais compactuar com a manutenção do racismo estrutural, demandando das instituições escolares uma tomada de posição coerente a uma prática antirracista.

Mesmo diante dos desafios, a intenção dessas análises foi demonstrar que as concepções e práticas pedagógicas precisam estar articuladas com o compromisso de educar para a garantia dos direitos sociais, acolhendo as singularidades dos sujeitos em cada contexto. A dificuldade das escolas em assumir esse compromisso é histórica e reflete os impactos do racismo e de outras formas de exclusão no cotidiano escolar, o que fortalece a necessidade de descolonização dos espaços, tempos, rituais, concepções e práticas escolares em busca da (re)humanização do processo educativo.

Por fim, resgatando a atualidade da vida e obra de Paulo Freire (LOUREIRO, 2020), considera-se necessário perceber nossos estudantes da EJA como sujeitos que, historicamente, são violentados por mecanismos de opressão, os quais são forjados por privilégios de classe, raça e gênero, dentre outros. Portanto, é preciso também considerar como se processam essas opressões do cotidiano escolar, o que impõe aos docentes a reflexão acerca de como suas atuações podem estar corroborando para a reprodução de um currículo colonizado e epistemicida. Sendo a EREER um princípio de trabalho pedagógico para a consecução das garantias de direitos sociais dos estudantes da EJA de modo mais amplo, é responsabilidade docente refletir sobre essas questões e atuar para a implementação da EREER no cotidiano da EJA.

REFERÊNCIAS

AMARELO. Roteiro: Emicida. Direção: Sandiego Fernandes. Música: Emicida. Voz: Emicida, part. Majur e Pablo Vittar. (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em 20/08/2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer 03/2004. MEC/CNE/SEPPPIR: Brasília, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. MEC/CNE/CEB: Brasília, 2000.

BRASIL. Lei 11.645. **Institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena**. MEC/CNE/SEPPPIR: Brasília, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento racial crítico. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras - 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

HALL, Stuart. A formação de um intelectual diaspórico: uma entrevista com Stuart Hall. *In*: SOVIK, Liv (org.). Da diáspora. **Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003, p. 407-433.

LOUREIRO, Camila W. [et al.]. **Paulo Freire hoje em Abya Yala**. Porto Alegre: Cirkula, 2020;

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

PASSOS, Joana Célia; SANTOS, Carina Santiago dos. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA**: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. *In*: Educação em Revista. Belo Horizonte: 2018, v.34. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192251>. Acesso em 20/08/2022.

RAMOS, Tanise Müller. **Africanidades na sala de aula**: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola. *In*: KAERCHER; Gládis Silva; FURTADO, Tanara Forte (orgs.). Curso de Aperfeiçoamento Uniafro: política de promoção de igualdade racial na escola. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

TRINDADE, Azoilda. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.



10

Fernanda Britto da Silva
Victor João da Rocha Maia Santos

**O estímulo à memória
como proposta de ensino
em Ciências da Natureza
na Educação de Jovens
e Adultos**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96191.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96191.10)

INTRODUÇÃO

Este capítulo se constituiu a partir da atuação das Ciências da Natureza nas aulas de Alfabetização para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O trabalho desenvolvido ao longo de diferentes semestres letivos contou com a docência das áreas de Biologia e Química de forma integrada com a professora alfabetizadora.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), voltada para pessoas que não tiveram, por algum motivo, acesso ao ensino regular na idade considerada apropriada.

Na experiência da EJA do CAp/UFRGS, registram-se diferentes motivos que trazem o estudante de volta à escola, que vão desde a necessidade de certificação do Ensino Básico para fins de melhores colocações no mercado de trabalho ou aquisição de emprego, até a busca por realização pessoal ao voltar a estudar formalmente, frequentando a escola também como uma forma de convívio com outras pessoas.

A partir da necessidade de unir os diferentes motivos pelos quais estes estudantes voltam à escola, com o ensino das Ciências da Natureza presente no cotidiano dos sujeitos, foram desenvolvidas aulas que priorizavam os saberes trazidos por cada um, adquiridos ao longo da vida.

Após esta introdução será apresentado um recorte do trabalho desenvolvido, priorizando, além dos conhecimentos prévios dos estudantes envolvidos, o lúdico, a memória e a capacidade de convívio e interação no espaço escolar.

Será apresentada de que forma os autores entendem o ensino de Ciências da Natureza para o público jovem e adulto, relacionado à metodologia de Paulo Freire de ensino (FREIRE, 1980) para este público e que relação essa metodologia tem com a alfabetização científica.

Os sujeitos que buscam sua escolarização na EJA são aqueles que, após diferentes tempos, retomam os estudos formais na escola. Estes tempos variam de alguns anos até décadas de afastamento do ambiente escolar, sendo que o retorno a esse espaço de construção de conhecimentos, convívio e desenvolvimento social, se torna algo desafiador tanto para estudantes, quanto para professores. Neste sentido, é fundamental que as aulas sejam direcionadas para a realidade dos estudantes, pois precisam fazer sentido e estar relacionadas ao cotidiano de vida de cada um, buscando articular os conhecimentos oriundos dos processos formativos desenvolvidos ao longo da vida dos sujeitos, seja no trabalho, na família ou no meio social em que estão inseridos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O artigo 37, parágrafo 1º da LDB se refere a

garantir aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Com referência a este artigo, entende-se a importância da escolarização a partir das vivências e conhecimentos pessoais adquiridos ao longo da vida de cada um, valorizando os saberes prévios de cada estudante e utilizando-os como disparadores para o processo de escolarização. Esta forma de pensar o ensino, vai ao encontro da metodologia utilizada por Paulo Freire:

Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (FREIRE, 1980, p.41).

Entende-se que a escolarização, conforme Freire (1980), utilizando um “instrumento do educando”, se refere a contemplar e explorar os conhecimentos e as vivências dos jovens e adultos como ponto de partida e de retomada dos conteúdos formais das áreas do conhecimento escolares.

O Método Paulo Freire é um instrumento de mediação da educação, que considera a troca e que não há um único detentor do saber. A cultura e os conhecimentos prévios do educando são respeitados e valorizados (FREIRE, 1980). Nesta perspectiva, questiona-se o sentido da aprendizagem para esses sujeitos, que precisa ser feito de forma a agregar informações que aprimorem os conhecimentos e que permitam uma nova visão de mundo, de maneira crítica e autônoma.

A alfabetização e as demais etapas do ensino devem servir para desenvolver nos sujeitos a capacidade de compreender e organizar seus saberes e visões de mundo (SASSERON; CARVALHO, 2011). Assim, visualiza-se aqui uma conexão entre a alfabetização/escolarização em Ciências da Natureza que praticamos na EJA do CAp/UFRGS, o método Paulo Freire e a Alfabetização Científica, como expressado em Freire (1980): “a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.”

O aprendizado na EJA é um processo mais demorado e complexo se comparado ao do Ensino Regular, devido principalmente a problemas de ordem social, política e pedagógica e, por isso, percebe-se a necessidade de uma identificação pontual para se fazer uma

intervenção especializada (BOSSA, 2000). O fato de que pessoas que se encontram na terceira idade, tenham que voltar à sala de aula ou até mesmo iniciar um movimento de aprender a ler, escrever e abstrair, necessita, da parte do professor ou professora, uma metodologia do tipo *Think Outside the Box* (Pense Fora da Caixa). Nessa metodologia é fundamental a ênfase em uma concepção mais criativa e inovadora do aprendizado, exigindo do indivíduo a capacidade de se adaptar, utilizando de forma distinta, determinados esforços cognitivos, sempre que uma situação-problema se apresenta, sendo imprescindível, a aquisição de novos conhecimentos que vão gerar soluções originais para aquele indivíduo em particular (BIASSON; ALFARO, 2016).

Dessa maneira, precisa-se então, de mecanismos diferenciados para que cada aluno aprenda no seu tempo e de forma quase que exclusiva, evitando o aprendizado em massa, muitas vezes utilizado no Ensino Médio regular, ocasionado pelas provas de vestibular das Universidade Públicas e também pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais esses alunos irão realizar (SCHWARTZMAN, 2010; TOMAZETTI, SCHLICKMANN, 2016; PEREIRA, SOUZA, 2021).

Na EJA, os jovens e adultos pouco ou não escolarizados - oriundos, portanto, de uma cultura não escolar -, ao ingressarem na escola, terão que se inserir e interagir com os modos de funcionamento particulares da instituição. Entretanto, o aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez que eles aprendem a lidar com as situações, as necessidades e as exigências cotidianas da sociedade contemporânea. Portanto, quando começam a estudar, já tiveram experiência com medidas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos (VARGAS; GOMES, 2013. p. 453).

Conforme Vygotsky (2008), um aprendizado somente é eficaz, quando estimula a interação e a colaboração com os seus pares, e neste caso, passa a ser internalizado no seu desenvolvimento pessoal,

tornando-o cada vez mais autônomo; sendo considerado, de forma geral, como o desenvolvimento das funções psicológicas.

Entre as formas de aprendizado que ocorrem de maneira colaborativa, empregando uma concepção *Think Outside the Box*, temos a utilização do jogo, dentro do espaço escolar, que é de suma importância tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para o emocional e o social, sendo, portanto, um recurso facilitador na aprendizagem, estando diretamente ligado ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural (ALVES; BIANCHIN, 2010).

Conforme Mattar (2009), a definição de jogo se dá pela “necessidade de participação” (p. 20). Se for removida a interatividade ele deixa de ser um jogo, pelo fato de ser um “[...] sistema dinâmico explorável, mas que, ao mesmo tempo, de alguma maneira é também construído pelas escolhas livres do jogador. O usuário está, ao mesmo tempo participando da construção do ambiente e percebendo o que ocorre ao seu redor.” (MATTAR, 2009, p.20)

O jogo, quando bem elaborado e orientado, possui vários aspectos benéficos que contribuem para sua utilização como ferramenta de auxílio à aprendizagem no espaço da sala de aula, tais como:

(1) MEIO DE ENTRETENIMENTO: alunos da EJA geralmente estudam no horário noturno, depois de uma jornada de trabalho muitas vezes extenuante. Neste caso, uma das formas de fazer com que o aluno aprenda é colocá-lo num contexto que seja mais informal, e neste caso, o entretenimento baseado no jogo, faz com que o mesmo possa ficar mais relaxado e disponível em aprender.

(2) ESTIMULA O INTERESSE: quando se está jogando, o principal objetivo é ganhar ou completar um desafio. Dessa maneira, o indivíduo vai criar estratégias para conseguir chegar ao final de uma fase ou

do jogo em si. Caso não consiga, vai continuar jogando até conseguir aprender como resolver o desafio que lhe foi posto.

(3) FAVORECE A CONCENTRAÇÃO, ATENÇÃO E CRIATIVIDADE: ao jogar, o indivíduo procura meios pelos quais possa se concentrar, de tal maneira que possa focar na solução do problema. Para isto, sua atenção está direcionada na solução do problema, criando formas criativas de se chegar a uma solução factível.

Esses indicadores explicitam que os jogos, por desenvolver a capacidade cognitiva, são diretamente interativos, pois chamam a atenção não só de um indivíduo, mas de vários que ficam ao redor observando como funciona, dando ou não palpites de como se chegar a solução do problema, bem como, também esperando sua vez de jogar. Devido a este dinamismo, pode-se afirmar que o jogo é uma fonte de aprendizagem (OLIVEIRA, 1997), pois provoca no indivíduo o desafio de conquistar algo, mesmo que imaginário.

MEMÓRIA

Apesar dos inúmeros conceitos existentes em relação à memória, Mourão e Faria (2015) a definem como sendo:

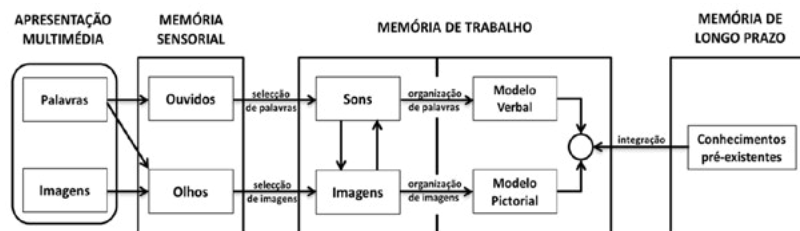
a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações. A memória é um dos mais importantes processos psicológicos, pois além de ser responsável pela nossa identidade pessoal e por guiar em maior ou menor grau nosso dia a dia, está relacionada a outras funções corticais igualmente importantes, tais como a função executiva e o aprendizado. Lembrar envolve diretamente a memória. (p. 780, 781).

Apesar de ser um conceito muito simplista, torna-se interessante em relação à noção do que é memória. Estudos mais recentes, como os realizados por Mayer (2001; 2009), indicam que o processamento

das informações ocorre, principalmente, pelos canais visuais e auditivos, utilizando dessa maneira três tipos de memórias: memória sensorial, memória de trabalho e memória de longo prazo.

Na Figura 1, encontra-se o diagrama que representa o modelo cognitivo de como os seres humanos processam as informações para produzir aprendizagem (MAYER, 2001).

Figura 1 - Modelo cognitivo de como ocorre a aprendizagem



Fonte: MAYER, 2001, p. 219.

As imagens e palavras de uma apresentação multimídia são captadas pelos olhos e ouvidos, e processadas pela memória sensorial, que as separa e as retém por um curto período de tempo, transferindo-as, em seguida, para a memória de trabalho, que vai manipular e organizar as imagens e as palavras em modelos pictóricos e verbais, respectivamente, e depois incorporá-las à memória de longo prazo, na qual será armazenada uma quantidade relativamente grande de conhecimentos do indivíduo por um longo período de tempo (MAYER, 2001).

Dessa maneira, é necessário evitar o excesso de informações que são disponibilizadas em uma aula, visto que, a mente humana possui limitações de armazenamento e o processamento de várias informações ao mesmo tempo, acaba acarretando uma sobrecarga cognitiva dificultando o aprendizado. (SANTOS, 2019, p. 82).

Mas, qual é o papel desses tipos de memória e como elas são importantes para o aprendizado de acordo com o que podemos observar na figura 1?

“A memória sensorial é aquela que nos permite reter as informações que chegam até nós através dos sentidos, podendo ser estímulos visuais, auditivos, gustativos, olfativos, táteis ou proprioceptivos” (MOURÃO; FARIA, 2015, p. 783)

Considerando a forma como aprendemos, a maior parte da informação que é adquirida é obtida principalmente pelos sentidos da visão e da audição, que vão selecionar as palavras e as imagens. Por este motivo, ela é caracterizada por ter curta duração, caso o estímulo não seja recuperado. “Apesar da capacidade relativamente maior de reter informações, nem tudo o que fica gravado na memória sensorial se torna consciente para nós, apresentando, portanto, caráter pré-consciente” (MOURÃO; FARIA, 2015, p. 783).

A memória de trabalho vai ser responsável principalmente pela organização e gerenciamento das informações recebidas pela memória sensorial, dessa maneira ela não é responsável somente por armazenar informações. “A duração da memória de trabalho é ultrarrápida porque ela nos permite armazenar uma informação apenas enquanto estamos fazendo uso dessa mesma informação, ou seja, apenas enquanto certo trabalho está sendo realizado ou enquanto precisamos elaborar determinado comportamento.” (MOURÃO; FARIA, 2015, p. 783, 784).

Outra característica da memória de trabalho é que ela mantém uma informação na consciência enquanto essa informação está sendo processada. Finalizando o processamento, a memória é apagada, a não ser que exista motivação particular para armazenar aquela informação. Sendo assim, a memória de trabalho é fundamental na evocação das memórias e no processamento lógico de informações e por isto, torna-se o núcleo do gerenciamento e das informações

que vão fazer parte da memória de longo prazo, transportando para a consciência as informações de forma sequencial e ordenada, criando um fluxo de pensamento coeso e coerente, permitindo que as ideias geradas estejam em consonância com o que a realidade física nos apresenta. (MOURÃO; FARIA, 2015).

De acordo com a figura 1, a memória de Longo Prazo somente é ativada a partir da memória de trabalho com base em conhecimentos pré-existentes que foram integralizados conforme a organização da memória de trabalho em modelos verbais e pictóricos assimilados pelo indivíduo. Logo, a memória de Longo Prazo é caracterizada por armazenar informações por longos períodos de tempo e por isso pode ser chamada de memória remota. É possível afirmar que sua capacidade de armazenamento seja indeterminada. Esta admissibilidade se torna plausível a partir do momento em que existam estímulos específicos e um reforço particular, com o passar dos anos, em relação a uma determinada memória específica, para que se torne uma informação permanente. (MOURÃO; FARIA, 2015; MAPURUNGA; CARVALHO, 2018).

A memória de longo prazo pode ser didaticamente dividida em duas categorias principais: **memória declarativa ou explícita**, que corresponde às memórias que estão prontamente acessíveis à nossa consciência e que podem ser evocadas através de estímulos diversos tais como palavras, cenas, faces, histórias e eventos e a **memória não declarativa ou implícita**, que corresponde a capacidade de adquirir habilidades cognitivas através da exposição repetida a um estímulo, abrangendo os sistemas relacionados com as habilidades motoras. Dessa maneira, esse tipo de memória não faz uso dos processos conscientes, estando disponível somente no nível subconsciente e sendo evocadas unicamente por uma ação, (LENT, 2010; MOURÃO; FARIA, 2015; MAPURUNGA; CARVALHO, 2018) e de acordo com Lent (2010, p. 667), “Memorizamos muito mais coisas do que nos damos conta a cada momento. Essa memória “latente”, pré-consciente, é uma

memória implícita.”. Conclui-se que a Memória de Longo Prazo está relacionada diretamente à capacidade de aprendizagem do indivíduo. (MAPURUNGA; CARVALHO, 2018).

JOGO DA MEMÓRIA: GENIUS

Pesquisas recentes têm demonstrado que “os jogos podem realmente melhorar um dos principais componentes da inteligência: a memória de trabalho, nossa capacidade de manter temporariamente as informações ativas para uso em diferentes atividades cognitivas, como compreensão ou pensamento.” (MOSLEY; HANNAH, 2020, on-line).

Na perspectiva de realizar um ensino contextualizado na memória e no lúdico, foi utilizado o jogo eletrônico “Genius”²⁷, que foi criado originalmente pelo engenheiro americano de origem alemã Ralph Henry Baer (1922 - 2014), em 1978 tornando-se um ícone da cultura pop nos anos de 1980. (GLOBO, 2014).

O Genius não deixa de ser um simples jogo de memória, em que o objetivo é desafiar a si próprio ou demais participantes a acertarem as diversas sequências aleatórias musicais disponibilizadas pelo equipamento. O seu design, como apresentado na figura 2, é em formato de disco plástico preto, composto por quatro grandes botões nas cores, amarelo, azul, verde e vermelho. Para cada botão de cor existe um som característico. Ao iniciar o jogo, o equipamento ilumina o botão colorido e emite um som. Ao mesmo tempo, o jogador deve apertar neste botão e vai sendo gerada uma sequência aleatória, aumentando o grau de dificuldade em cada rodada. Lembrando que cada jogador possui um limite de tempo para fazer a sequência correta

²⁷ Chamado de Simon fora do Brasil. No Brasil, o Genius é produzido e distribuído pela fábrica ESTRELA (Manufatura de Brinquedos Estrela S.A.), fundada em 1937 no estado de São Paulo.

disponibilizada pelo equipamento, caso contrário, o jogo termina com um quinto som distinto e todos os demais botões são iluminados.

De acordo com a publicidade e marketing de um distribuidor²⁸, o Genius, “auxilia no desenvolvimento visual e auditivo, na sensibilidade tátil e coordenação manual, ativa a sensibilidade musical, a coordenação motora, imaginação, socialização e interação entre famílias e amigos”.

Figura 2 - Brinquedo eletrônico Genius, produzido pela Estrela S.A.



Fonte: Google Imagens.

Foi utilizado o jogo eletrônico “Genius”, devido ao mesmo atender as questões de processamento de informações propostas por Mayer (2001, 2009), pois faz com que os usuários utilizem os canais auditivos e visuais de forma bem pontual.

28 MAGALU. Jogo Genius divertindo sempre. Disponível em: <<https://www.magazineluiza.com.br/portaldalu/jogo-genius-divertindo-sempre/17488/>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Esse trabalho se baseou em uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, por se concentrar em uma dada situação (FLICK, 2013), restringindo-se a definir objetivos e a buscar mais informações sobre o assunto de estudo (SILVA, 2011) por meio de Observação Participante, pois a distância entre os pesquisadores e a situação de estudo foi reduzida, dentro de um intervalo de tempo especificado, sendo a observação menos padronizada para se obter o maior número de insights produtivos da amostragem selecionada (FLICK, 2013).

Os professores regentes, chamaram os alunos presentes para o meio da sala e pediram para que se formasse uma roda. Foi explicado como o equipamento funcionava e as regras adotadas para se jogar.

Foram realizadas várias rodadas, sendo que a primeira foi com a participação dos professores e dos monitores que ali se encontravam. Quem perdia, dava lugar para o próximo aluno e assim por diante. Depois de algumas rodadas, os alunos começaram a criar estratégias entre si e a auxiliar os colegas. À medida que o tempo passava, eles ficavam mais à vontade com relação ao jogo.

Percebeu-se que os itens de aprendizagem do jogo: entretenimento, estímulo ao interesse, concentração, atividade e criatividade, foram muito bem explanados pelos alunos no momento que estavam interagindo com o “Genius”; bem como as ações traçadas pela memória sensorial e de trabalho no curto espaço de tempo do momento de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do jogo, com objetivo de aliar a memória ao lúdico, como disparador para o estudo de diferentes conceitos de Ciências da Natureza que seguiram sendo trabalhados nas aulas seguintes, tais como alimentação e saúde e ambiente e saúde, mostrou-se uma

metodologia desafiadora e motivadora, uma vez que proporcionou um ambiente de descontração e aumento da autoconfiança dos sujeitos, além de estimular a memória. Entende-se a importância de se proporcionar um ambiente de aprendizagem acolhedor e até mesmo divertido, em que os estudantes possam estudar de forma descontraída.

Após os retornos dados pelos estudantes, avaliando o desenvolvimento das atividades de forma positiva, bem como, o desenvolvimento de cada um nas demais aulas/atividades, considera-se que o uso do jogo/memória foi estimulantes para a aprendizagem e para a relação de novos conceitos aprendidos, com os antigos conceitos já constantes na bagagem de cada estudante. Ressalta-se que ainda serão necessárias mais intervenções neste sentido para se obter respostas mais plausíveis dentro da perspectiva citada.

Demais atividades aplicadas na mesma perspectiva foram o uso de um jogo da memória, construído com imagens de diferentes seres vivos, o uso de histórias em quadrinhos, jogos de tabuleiro, culinária, crochê e cultivo de vegetais na horta escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia.**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010 . Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf> > . acessos em 29 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. BRASIL.

BIASON, Augusto; ALFARO, Érika. Pense fora da caixa. **O mundo secreto do cérebro**, São Paulo, ano 2, n. 8, p. 13-15, 2016. Ed. Alto Astral Ltda.

BOSSA, Nádía. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre:Artes Médicas, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre:Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GLOBO. Ralph Baer, inventor do Genius e 'pai dos videogames', morre aos 92 anos. In. **G1 - Tecnologia e Games**. 08 dez. 2014.10h40. Disponível em: <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/12/ralph-baer-criador-do-odyssey-e-pai-dos-videogames-morre-aos-92-anos.html>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LENT, Roberto. (2010). **Cem bilhões de neurônios?**: Conceitos fundamentais de neurociência (2. ed.). São Paulo, SP: Atheneu.

MAGALU. Jogo Genius divertindo sempre. In. **G1 - Tecnologia e Games**. 08 dez. 2014.10h40. Disponível em: <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/12/ralph-baer-criador-do-odyssey-e-pai-dos-videogames-morre-aos-92-anos.html>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MAPURUNGA, Lia Almeida; CARVALHO, Elcyana Bezerra. A Memória de Longo Prazo e a Análise Sobre sua Função no Processo de Aprendizagem. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v. 19, n.1, p. 66-72, 2018 [Acessado 30 Agosto 2022]. Disponível em: <<https://revistaensinoeeducacao.pgskroton.com.br/article/view/4443>>.

MATTAR, João. **Games em Educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MAYER, Richard E. **Multimedia Learning**. Cambridge University Press, 2009. Edição do Kindle.

MAYER, Richard E. Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimédia (2001). In: Miranda, G. L. **Ensino online e aprendizagem multimédia**, p. 207 – 237. Lisboa. Relógio d'água editores, 2012. 400p.

MOSLEY, Michael; Fry, HANNAH. Games melhoram a memória - e outras revelações do maior experimento sobre inteligência já realizado no mundo. In. **BBC News Brasil**. 23 maio 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-52728977>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MOURÃO, Carlos Alberto; FARIA, Nicole Costa. **Memória. Psicologia**: Reflexão e Crítica [online]. 2015, v. 28, n. 4 [Acessado 30 Agosto 2022], pp. 780-788. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/kpHrP364B3x94KcHpCkVvQM>>.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**. Petrópolis: Vozes; 1997.

PEREIRA, Joabe Tavares; SOUZA, Galileu Galilei Medeiros de. Uma crítica à massificação educacional no Ensino Médio a partir da Filosofia de Ortega y Gasset. **Revista Digital de Ensino de Filosofia** - REFILO, [S. l.], v. 7, p. e1 / 1–19, 2021. DOI: 10.5902/2448065744388. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/44388>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SANTOS, Victor João da Rocha Maia. **A utilização da linguagem dos quadrinhos no ensino de Ciências da Natureza na educação básica**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS), p. 265. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. O ensino médio no Brasil é formal, acadêmico, voltado para o vestibular não atende jovens com outros interesses. [Entrevista concedida a] Mônica Teixeira. **Ensino Superior** - Unicamp, Campinas, p. 16-25, 7 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02_novembro2010/pdf/Ed02_novembro2010_entrevista.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SILVA, Fabiana Sena da. Metodologia Científica e da Pesquisa Aplicada. In: GUERRA, Rafael Angel Torquemada (Org.). **Cadernos CB Virtual 2**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2011. p. 481-546.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa** [online]. 2016, v. 42, n. 2 [Acessado 31 Agosto 2022], pp. 331-342. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/h4bptfyX9cF35fBYZMWrK8C>>.

VARGAS, Patrícia Guimarães e GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa** [online]. 2013, v. 39, n. 2 [Acessado 29 Agosto 2022], pp. 449-463. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/DnV8rmCjytnjF8KnLb5yfxC> >. 10 Maio 2013.

YGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.-

Sobre as organizadoras

Daiane Martins Bocasanta

Licenciada em Pedagogia (2007), Mestra em Educação (2009) e Doutora em Educação (2014) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atua como professora polivalente na Educação de Jovens e Adultos no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), lotada no Departamento de Humanidades, na área dos Anos Iniciais. Seus principais interesses investigativos envolvem os processos educativos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, bem como, as relações estabelecidas entre a tecnociência e a Educação Básica.

E-mail: professoradaianecap@gmail.com

Mayara Costa da Silva

Licenciada em pedagogia (2012), Mestra em Educação (2015) e Doutora em Educação (2020) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também é especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos. Atua como professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), lotada no Departamento de Ciências Exatas e da Natureza, na área de Educação Especial. Seus principais interesses de pesquisa são na área de educação, com foco na educação especial na perspectiva inclusiva, formação de professores, práticas pedagógicas, educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista.

E-mail: mayacsilva@gmail.com

Sobre as autoras e os autores

Ana Carolina Muller Fuchs

Licenciada em Educação Artística, ênfase em teatro, Mestra em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.. Atua como professora de teatro na Educação de Jovens e Adultos no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS). Busca uma relação entre a ação docente e artística, principalmente no que se refere à comicidade.

E-mail: anafuchsteatro@gmail.com

Bruna Barros de Borba

Licencianda em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como monitora de inclusão no Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho. Também é bolsista no programa de extensão “Educação Especial e Processos Inclusivos: trajetórias, formação e práticas pedagógicas”, realizado pelo Colégio de Aplicação da UFRGS. Tem como principais interesses de pesquisa: educação especial na perspectiva inclusiva, formação de professores, práticas pedagógicas, educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista.

E-mail: bruna.barros.borba@gmail.com

Carla Borges Costa da Silva

Licenciada em Pedagogia (2017) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou como professora substituta no Colégio de Aplicação (UFRGS) entre 2017 e 2019. Atualmente é professora da rede privada de ensino em Porto Alegre. Também é produtora de conteúdo pedagógico em plataformas digitais e produz Jogos Pedagógicos voltados para a alfabetização. Seus principais interesses de pesquisa são na área da Alfabetização, Avaliação Escolar e Processos Inclusivos.

E-mail: profecarla.pedagoga@gmail.com

Carla Maciel da Silva

Licenciada em Educação Especial (2014) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestra em Educação (2016) e Doutora em Educação (2022) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora da área de Educação Especial no Colégio de Aplicação UFRGS (CAp/UFRGS), lotada no Departamento de Ciência Exatas e da Natureza.

Seus principais interesses de pesquisa versam sobre a área de educação, com foco na educação especial na perspectiva inclusiva, sobre processos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, processos diagnósticos e avaliação inicial, e sobre a patologização e a medicalização da infância e da vida.
E-mail: carlamacielsilva@gmail.com

Clevi Rapkiewicz

DSc (Engenharia de Sistemas e Computação - COPPE;UFRJ), microempresária do ENIGMA - Mulheres na Computação, foi docente de computação durante cerca de três décadas. Seus temas de interesse são inclusão e letramento digital, mulheres em STEAM, particularmente na computação.
E-mail de contato: clevirap@gmail.com

Daniela Cesa Fracasso

Licenciada em Música (2005) e Mestra em Música (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professora de música na Educação de Jovens e Adultos no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), lotada no Departamento de Expressão e Movimento, na área de Música. Seus principais interesses investigativos envolvem os processos educativos com foco no ensino de música na Educação de Jovens e Adultos.
E-mail: dani_fracasso@yahoo.com.br

Fernanda Britto da Silva

Licenciada em Ciências Biológicas (1999) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Mestra em Biociências (Zoologia) (2003) pela PUCRS e Doutora em Genética e Biologia Molecular (2008) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora na Educação de Jovens e Adultos no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), lotada no Departamento de Ciências Exatas e da Natureza, na área de Ciências e Biologia. Seus principais interesses de pesquisa são na área de educação, com foco na educação em Ciências da Natureza para jovens e adultos, formação de professores e práticas pedagógicas.
E-mail: fernanda.britto@ufrgs.br

Fernanda Longo

Licenciada em matemática (2012), Mestra em Educação (2019) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também é especialista em Estudos Culturais. Atua como professora nos anos iniciais na Rede Privada de Porto Alegre. Seus principais interesses de pesquisa são na área de educação, com foco na educação matemática, formação de professores, práticas pedagógicas e estudos foucaultianos.
E-mail: fernandalongo25@gmail.com

Fernanda Wanderer

Licenciada em Matemática (1997) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestra em Educação (2001) e Doutora em Educação (2007) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atua como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seus principais interesses investigativos envolvem os processos educativos da área da Educação Matemática, do currículo e a produção de sujeitos escolares.

E-mail: fernandawanderer@gmail.com

Isabelle Bertaco dos Santos

Graduanda em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como bolsista de Iniciação Científica na Faculdade de Educação (FACED/UFRGS). Seus principais interesses de pesquisa são nas áreas de educação e literatura, com foco na produção de livros acessíveis a crianças com deficiência visual.

E-mail: isabellebsantos@gmail.com

Marinita Barros da Silva

Aluna dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos no Colégio de Aplicação da UFRGS.

Talia Prates da Luz

Graduanda em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem como foco de pesquisa a divulgação de boas práticas pedagógicas na EJA no âmbito do projeto de pesquisa Tecnocientificidade, Matemática e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: taliapratesdaluz@gmail.com

Tanise Müller Ramos

Licenciada em Pedagogia (2003), Mestra em Educação (2009) e Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora polivalente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), lotada no Departamento de Humanidades, coordenando projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Seus principais interesses investigativos envolvem currículo e práticas pedagógicas dos Anos Iniciais nas

modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, articulados especialmente com o ensino de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira na Educação Básica e na formação inicial e continuada de professores.

E-mail: tanisemr@gmail.com

Tásia Fernanda Wisch

Licenciada em Educação Especial (2009), Especialista em Gestão educacional (2011), Mestra em Educação (2013) e Doutora em Educação (2020) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), lotada no Departamento de Humanidades, na área de Educação Especial. Seus principais interesses de pesquisa são voltados aos processos Inclusivos, formação de professores, aprendizagem docente e alfabetização.

E-mail: proftasia@gmail.com

Victor João da Rocha Maia Santos

Bacharelado em Engenharia Química (1997) e Licenciado em Química (2009), Especialista (*lato sensu*) em Ensino de Ciências (2000) e Oleoquímica (2001), Mestre em Educação em Ciências e Matemática (2005) e Doutor em Educação em Ciências (2019) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professor de Química, Ciências e Cultura Digital no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), lotado no Departamento de Ciências Exatas e da Natureza, na área de Química. Seus principais interesses de pesquisa são na área de ensino: metodologia e didática no Ensino de Ciências da Natureza, Iniciação Científica, Ciências nos Quadrinhos, ENEM, Alfabetização Científica e Tecnológicas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Também possui experiência na formação e organização de Clubes de Ciências, Inovação e Tecnologia.

E-mail: victor.jrms@gmail.com

Índice Remissivo

A

adultos 12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 36, 54, 61, 62, 68, 92, 94, 102, 111, 114, 118, 129, 155, 162, 173, 175, 176, 178, 179, 182, 184, 185, 187, 192, 193, 196, 201, 207, 213, 214, 215, 226, 229
 AEE 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61
 alfabetização 19, 20, 28, 39, 68, 69, 71, 75, 77, 78, 85, 94, 96, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 115, 122, 130, 131, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 182, 185, 191, 192, 213, 214, 228, 231
 Anos Iniciais 12, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 28, 31, 44, 58, 66, 68, 69, 99, 100, 103, 108, 117, 121, 176, 227, 230
 aprendizagem 12, 25, 32, 47, 48, 56, 57, 69, 111, 112, 121, 123, 124, 153, 154, 155, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 187, 188, 202, 207, 214, 216, 217, 218, 221, 223, 224, 225, 231

C

CAP 14, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 43, 44, 45, 51, 53, 54, 55, 60, 79, 128, 212, 214, 227, 228, 229, 230, 231
 Covid-19 23, 67, 68, 77, 80
 Cultura Digital 18, 28, 29, 33, 35, 39, 70, 79, 231

E

Educação Básica 15, 44, 60, 151, 152, 182, 184, 185, 199, 227, 231
 Educação Especial 12, 13, 21, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,

62, 115, 166, 167, 168, 170, 171, 176, 178, 227, 228, 231
 educadores 39, 94, 96, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 168
 EJA 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 39, 44, 45, 49, 52, 53, 56, 57, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 74, 76, 87, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 128, 143, 146, 148, 149, 150, 153, 159, 161, 163, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 205, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 230
 ensino 12, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 28, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 58, 69, 73, 75, 93, 95, 96, 97, 112, 121, 122, 124, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 177, 178, 179, 182, 185, 187, 188, 193, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 204, 210, 211, 212, 213, 214, 221, 226, 228, 229, 230, 231
 Ensino Fundamental 15, 18, 24, 28, 44, 69, 103, 152, 227, 230
 Ensino Médio 15, 24, 44, 215, 226
 escrita 12, 13, 17, 19, 23, 24, 32, 60, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 85, 86, 92, 94, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 114, 115, 120, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 146, 153, 170, 171, 174, 179
 extensão 15, 23, 24, 43, 95, 228, 230

H

histórias 33, 46, 54, 79, 90, 99, 100, 102, 108, 116, 130, 131, 132, 148, 181, 184, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 207, 210, 231

I

Inclusão Escolar 22, 23, 25

J

jovens 12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 39, 54, 61, 62, 92, 94, 116, 117, 125, 153, 155, 175, 176, 178, 179, 182, 184, 185, 187, 192, 193, 196, 201, 207, 213, 214, 215, 226, 229

L

leitura 17, 18, 23, 24, 25, 49, 50, 52, 61, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 78, 79, 80, 85, 86, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 143, 144, 149, 151, 152, 153, 167, 170, 171, 172, 174, 176, 197, 207
letramento imagético 18, 23, 64, 66, 70, 74, 75, 76, 79, 90, 91, 92, 93
linguagem 31, 65, 66, 72, 75, 79, 95, 107, 114, 125, 147, 150, 155, 164, 174, 179, 181, 183, 226

literatura 19, 23, 97, 102, 103, 104, 110, 118, 122, 123, 129, 146, 155, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 199, 201, 202, 230

P

práticas pedagógicas 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 28, 34, 60, 61, 68, 70, 92, 93, 94, 108, 128, 143, 149, 160, 175, 176, 182, 194, 195, 201, 203, 204, 209, 227, 228, 229, 230

S

saberes 12, 20, 24, 26, 33, 56, 146, 147, 148, 150, 156, 159, 160, 162, 179, 181, 182, 183, 189, 191, 192, 202, 203, 204, 205, 212, 213, 214

T

tecnologias 15, 24, 32, 39, 40, 65, 68, 72, 75, 78, 79, 87, 100, 113, 118, 121, 123, 124, 147, 173
tecnologias digitais 15, 32, 39, 40, 65, 68, 78, 79, 100, 118, 121, 123
teórico-metodológico-pedagógico 23, 25

V

vivências 12, 17, 86, 93, 117, 159, 187, 213, 214

www.pimentacultural.com

Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar *e Educação* de Jovens e Adultos

