

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

SIMONE FERNANDES DE FRANÇA

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA GERANDO PERTENCIMENTO E
EMPODERAMENTO IDENTITÁRIO EM COMUNIDADE QUILOMBOLA A PARTIR
DO USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O LIVRO “ZACIMBA GABA”**

**SÃO MATEUS-ES
2019**

SIMONE FERNANDES DE FRANÇA

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA GERANDO PERTENCIMENTO E
EMPODERAMENTO IDENTITÁRIO EM COMUNIDADE QUILOMBOLA A PARTIR
DO USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O LIVRO ZACIMBA GABA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia
e Educação da Faculdade Vale do Cricaré,
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivana Esteves Passos
de Oliveira

SÃO MATEUS-ES
2019

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

F814p

França, Simone Fernandes de.

Práticas de leitura e escrita gerando pertencimento e empoderamento identitário em comunidade quilombola a partir do uso das estratégias de leitura com o livro Zacimba Gaba / Simone Fernandes de França – São Mateus - ES, 2020.

80 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof^a. Dr^a. Ivana Esteves Passos de Oliveira.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Alfabetização literária. 3. Leitores críticos. 4. Educação quilombola. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Título.

CDD: 374.012

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

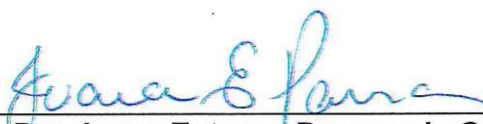
SIMONE FERNANDES DE FRANÇA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA DO EJA PARA
GERAR PERTENCIMENTO EM COMUNIDADE QUILOMBOLA**

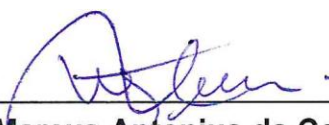
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração a Educação e a Inovação.

Aprovada em 30 de abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Vanildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

*“Não existe educação fora das sociedades humanas,
assim como não existem homens no abstrato.”*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, permitindo que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, nestes anos como estudante de mestrado, e hoje mestre, mas, de fato, em todos os momentos. Ele é o maior mestre que alguém pode conhecer.

À Faculdade Vale do Cricaré, pela oportunidade de fazer o curso de mestrado, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro, acendrada pela confiança no mérito e ética aqui presentes.

À minha família, meu esposo, meu filho e minha mãe pelo amor, incentivo e apoio incondicional, que nos momentos de minha ausência, dedicados aos estudos, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente!

À minha orientadora, Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos.

Às minhas amigas, Raquel Baião Nogueira, Dr^a Augusta Maria Bicalho e Elizabeth Euclides de Oliveira Teixeira, companheiras de trabalhos e irmãs na amizade. Sempre me deram apoio e incentivo, nas horas difíceis, de desânimo e cansaço, que fizeram parte da minha formação e que vão continuar, com certeza, presentes em minha vida.

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

FRANÇA, Simone Fernandes. **Práticas de leitura e escrita gerando pertencimento e empoderamento identitário em comunidade quilombola a partir do uso das estratégias de leitura com o livro Zacimba Gaba.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

A abordagem do trabalho busca, a partir de uma análise histórico-cultural, abordar a relação entre a cultura, a identidade quilombola, baseando-se no imaginário social construído sobre esses sujeitos e a Alfabetização literária. A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, pois enfatiza a investigação baseada em uma autorreflexão empreendida pelos participantes. Esta forma metodológica possibilita, aos participantes, condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva, e se oferecem, ainda, articulações entre produção de conhecimentos e ação educativa. Apresenta como objetivo analisar como a prática de Alfabetização literária, desenvolvida por meio de livro étnico-racial, pode contribuir como instrumento de pertencimento e resgate sociocultural. Este estudo busca solucionar a problemática, no sentido de problematizar o “Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos por meio da metodologia das Estratégias de Leitura Literária, com livro relacionado à cultura Quilombola e vivências dos alunos da EJA.

Palavras-chave: Ensino de Jovens e Adultos. Alfabetização literária. Leitores críticos. Educação Quilombola.

ABSTRACT

FRANÇA, Simone Fernandes. **Reading and writing practices generating belonging and identity empowerment in a quilombola community through the use of reading strategies with the book Zacimba Gaba**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

The work approach seeks, from a historical-cultural analysis, to address the relationship between culture, quilombola identity, based on the social imaginary built on these subjects and literary literacy. The research is characterized as action research, as it emphasizes research based on a self-reflection undertaken by the participants. This methodological form allows participants to investigate their own practice in a critical and reflective way, and it also offers links between knowledge production and educational action. It aims to analyze how the practice of literary literacy, developed through an ethnic-racial book, can contribute as an instrument of belonging and socio-cultural rescue. This study seeks to solve the problem, in the sense of problematizing the “Youth and Adult Literacy Process through the methodology of Literary Reading Strategies, with a book related to Quilombola culture and the experiences of EJA students.

Keywords: Youth and Adult Education. Literary literacy. Critical readers. Quilombola Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passeio na Cinemateca	60
Figura 2 – Passeio na cinemateca	60
Figura 3 – Desenhos e pinturas Africanas	61
Figura 4 – Desenhos e pinturas Africanas	61
Figura 5 – Desenhos e pinturas Africanas	62
Figura 6 – Desenhos e pinturas Africanas	62
Figura 7 – Relato de um aluno	63
Figura 8 – Painel representando o Passo a Passo da História da princesa Guerreira	63
Figura 9 – Maquete-Barco.....	64
Figura 10 – Atividades sobre a História da África.....	64
Figura 11 – Autorretrato da Princesa	65
Figura 12 – Fotos de instrumentos musicais Africano.....	65
Figura 13 – Painel de fotos antigas	66

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	12
1.2 OBJETIVOS	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
CAPÍTULO 2 - REVISÃO TEÓRICA	18
2.1 RESPEITO AOS SABERES DOS DISCENTES.....	18
2.2 O INACABAMENTO DO HOMEM.....	21
2.3 EJA E O RECONHECIMENTO DO PERTENCIMENTO	24
2.4 HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL.....	26
2.5 ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA NA EJA	29
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	32
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DE DADOS ...	36
4.1 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS.....	36
4.2 PROJETO CIRANDA DE HISTÓRIA	40
4.3 ATIVIDADES ABORDADAS NO PROJETO CIRANDA DE HISTÓRIA- PASSEIO AO CINEMATECA MUNICIPAL	44
4.4 ATIVIDADES ABORDADAS NO PROJETO CIRANDA DE HISTÓRIA-SALA DE AULA.....	46
4.5 TRADIÇÕES AFRO-BRASILEIRAS.....	50
4.6 OFICINA DE ESTRATÉGIA DE LEITURA COM LITERATURA REGIONAL	51
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	59
APÊNDICE	67
APÊNDICE A: SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	68

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu da inquietação e preocupação da autora, especializada na área de alfabetização de adultos, em incluir e integrar os alunos de uma comunidade quilombola de Boa Esperança, zona rural do Município de Presidente Kennedy, integrantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), subordinada à Secretaria Municipal de Presidente Kennedy, etapa do 1º segmento.

A proposta ensejada, no presente estudo, é a promoção da conquista de compreensão leitora, por meio da metodologia das Estratégias de Leitura Literária, com obra relacionada à cultura e vivências dos alunos. A pesquisadora concentrou seus esforços para mostrar como as intervenções de letramento literário, focados no aluno, e respeitando seus antecedentes socioculturais e linguísticos, podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento de competências leitoras e a viabilização de sua autonomia e letramento.

Isso, pelo fato de que as estratégias de leitura direcionam o leitor para o acessar de sentidos, por meio de conexões, conhecimentos prévios, que propiciam uma melhor compreensão leitora, desde que este desenvolva a dialogicidade com a obra e com o mediador da leitura literária. E a apreensão é mais facilmente efetivada, quando os livros são relacionados a temas consonantes com suas histórias de vida e de seus antepassados históricos, por meio de lendas e contos; sendo assim, a assimilação do conteúdo fica franqueada.

A Alfabetização literária possibilita a que o leitor acesse sentidos, além da simples decodificação e ativa no candidato a leitura autônoma, a possibilidade de empoderamento, ativação de pertencimento e reconhecimento identitário. No presente estudo, a professora mediadora, agente de Alfabetização, percebeu na interface dos discursos dos discentes, um desejo de contar suas histórias. Usando da arte da escuta, a educadora compreendeu que precisava ouvir dos alunos o seu contar.

A autora tem trabalhado na área de educação, desde 2009, e em diferentes oportunidades de exercício profissional, atuando predominantemente na rede

Municipal de Educação e há dois anos como professora de Educação de Jovens e Adultos. A sensibilização com as dificuldades de pessoas que, desde cedo, tiveram que abandonar os bancos escolares, mas detentoras de histórias de vida e sabedoria relevantes, determinaram a presente pesquisa. Afinal, segundo Assmann (1998, p. 18) “O período que estamos vivendo está marcado por uma estarrecedora lógica da exclusão, acompanhada por uma redução significativa da sensibilidade solidária”.

Os alunos contavam muitas histórias, se emocionavam, gostavam de falar de si e depois diziam da frustração de não saberem ler e nem escrever. Percebeu-se, a necessidade de revisão do ensino apresentado para essas turmas, em situação dissonante do público a ser alcançado. Diante desse contexto, foi estabelecido um combinado com a turma de desenvolvimento de aulas teóricas e práticas com a metodologia das estratégias de leitura com literatura para convocação de interesse e geração de vínculo e envolvimento.

Ciente de que a escola e o ambiente educacional não conseguem reproduzir esse sistema social, a pesquisadora buscou trabalhar de maneira diferenciada com esses alunos, respaldou-se na literatura. Hugo Assmann, em *Reencantar a Educação*, faz uma análise filosófico-pedagógica acerca da necessidade de se aproximar o processo de ensino-aprendizagem da existência, da realidade da vida.

Tal experiência tornou-se tema do presente trabalho. A hipótese era de que com o uso das estratégias de leitura com um livro de literatura étnico-racial, seria possível resgatar a história de vida dos alunos, já que o estudo envolve a metodologia das estratégias de leitura com literatura para narrar uma história que ressalta o tema do racismo e da negritude.

A literatura faz o leitor ativo, realizar conexões com seu contexto, com o mundo e com outros textos, Assmann (2012) e que na visão de Bhabha (2014), seria transpor os limites da fronteira, aceitar a ponte “(...) que acompanha a realocação do lar e do mundo – o estranhamento - que é a condição das iniciações extraterritoriais e interculturais (p.31)”.

A partir da leitura de um livro ,que trata de temas correlacionados ao passado da comunidade, e a partir de oficinas de leitura com a obra, utilizando-se das estratégias de leitura literária, deu-se ênfase à escuta dos relatos das histórias de vida dos alunos, enaltecendo-se os conhecimentos prévios e conexões, levando-os à reconhecerem e valorizarem a sua origem e darem sentido a suas vidas e da comunidade a que fazem parte.

Estava claro, para esta docente, o desafio que tinha em mãos, já que os alunos não conheciam as letras do alfabeto e a dificuldade ainda relacionava-se ao fato de haver em sala um nível de conhecimento e um ritmo de aprendizagem diferentes. Em face à dificuldade de se alcançar os objetivos propostos, uns pela idade avançada ou por cansaço do dia a dia de trabalho - uma vez que são agricultores - abriu-se uma conversa sobre o papel do ensino e da instituição escolar em suas vidas e a respeito de suas necessidades prementes.

Tais debates serviram para consolidar a metodologia, singular, adaptada às necessidades dos alunos, concebendo-se formas diferenciadas de trabalho para esses alunos com demandas específicas e com saberes singulares, pois são remanescentes Quilombolas.

A perspectiva educacional antirracista promove um convívio harmonioso entre os diferentes, impedindo que os preconceitos se concretizem em discriminações, xenofobias, sexismos e racismos (BOTELHO, 2000 apud Botelho, 2011, p.27).

Essa pesquisa buscou desvelar, nas narrativas dos alunos de uma escola da Comunidade “Quilombola”- Boa Esperança do Município de Presidente Kennedy, cuja modalidade é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) - 1º Seguimento - conexões e inferências relacionadas às questões étnico-raciais, em memórias e versões de um passado comum.

Quando a narrativa nos faz rememorar conhecimentos prévios, nos oportuniza a fazer conexões e nos leva a inferir, ela nos interpela, gera pertencimento e convoca nossa identidade cultural, tanto maior esses diálogos, maior o relacionamento com a narrativa, a fim de nos espelharmos com a obra.

Vivemos em um mundo construído pela palavra do outro. Na escola, o aluno leitor passa a apossar-se da cultura por meio da palavra escrita e, para isso, é necessário dominar o código linguístico, no intuito de conseguir ter acesso a essas riquezas culturais. Pois a palavra do outro é cultural e ao entendê-la nos apropriamos da cultura.

No primeiro capítulo, foram revisitados conceitos sobre educação popular, estudos culturais e processos pedagógicos, para além das paredes das escolas. Já no segundo capítulo, apresentou-se a legislação relacionada à Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, bem como evidenciou-se como esta modalidade de ensino vem caminhando, no país, na premissa de proporcionar melhor aprendizagem aos alunos. Configurou-se, nesse capítulo, as possibilidades pedagógicas criadas para incluir e integrar os alunos jovens e adultos de uma comunidade Quilombola, do interior do Espírito Santo, no intuito de gerar inclusão.

No terceiro capítulo, delineou-se o processo metodológico que norteou o presente estudo, pautados na pesquisa-ação e na aplicação das oficinas de estratégias de leitura e outros mecanismos que suscitaram experiências educativas para compartilhamento do conhecimento, contemplando a valorização Identitária.

No quarto capítulo, foi apresentada discussão das análises de dados da pesquisa-ação, das oficinas de estratégias de leitura com o livro intercultural Zacimba Gaba, cujo objetivo foi propiciar o desvelar de enredos culturais da comunidade Quilombola, no intuito de gerar pertencimento e resgate identitário com o livro, na premissa do letramento literário.

Em face destas demandas culturais, e no sentido de assegurar que elas sejam consideradas no processo educacional na prática escolar, esta pesquisa estabelece como tema-problema a interrogação: de que forma o resgate da história de vida, entrelaçada com a literatura, com o uso das estratégias de leitura com um livro de literatura étnico-racial, “Zacimba Gaba”, é capaz de gerar envolvimento e desenvolvimento dos alunos que estão frequentando a Educação de Jovens e Adultos- 1º Segmento - da Comunidade “Quilombola”- Boa Esperança do Município de Presidente Kennedy ?

1.2 OBJETIVOS

Na busca por responder este questionamento, esta pesquisa busca responder à questão, no sentido de problematizar o “Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos, principalmente, na modalidade do 1º Segmento. Sabe-se que esta modalidade representa um desafio ao país, tendo em vista que a cada ano, a escola deixa para traz, como consta em vários resultados do IDEB, do PISA e de outros órgãos responsáveis pela Avaliação de Resultados das Escola a nível Estadual, Federal e Municipal.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como a prática de leitura literária e escrita desenvolvidas por meio de literatura étnico-racial do livro “Zacimba Gaba”, na sala da EJA – 1º Segmento da Comunidade “Quilombola”, pode contribuir como instrumento de empoderamento, pertencimento e resgate sociocultural.

1.2.2 Objetivos Específicos

Estabelecer e estimular a leitura do livro “Zacimba Gaba” que trata de temas correlacionados ao passado da comunidade e a partir da obra, utilizando-se das estratégias de leitura literária, estabelecer conexões com a memória latente.

Proporcionar a troca de experiências, entrelaçando-se a literatura de ficção e os relatos de ouvir e contar, por meio da valorização e uso de noções de entrevistas de história oral.

O produto final deste estudo foi a produção de sequências didáticas, com o livro da escritora capixaba Noélia Miranda, uma narrativa que aborda a história de uma princesa africana, Zacimba Gaba, oriunda da nação africana de Cabinda, em Angola, e que foi comprada por José Trancoso na região norte do Espírito Santo, mais precisamente em São Mateus. A protagonista foi uma das precursoras das lutas dos negros na região de Mucuri, contra o regime de escravidão na região.

Por meio desse estudo, foi possível compreender que novas condições e expectativas, diferenças humanas físicas, religiosas, raciais, sociais, culturais e econômicas - utilizando-se das estratégias de leitura literária, trocas de experiências – podem ser superadas. Ficou claro que o letramento literário é um instrumento efetivo e eficiente para se alcançar o empoderamento, o pertencimento e o resgate sociocultural.

Esse estudo tornou possível o descortinar de novas possibilidades de acessar os discentes em sala de aula, os quais, sob condições favoráveis, conseguem romper diferenças físicas, religiosas, raciais, sociais, culturais e econômicas. Basta apenas suscitar uma educação dialógica para oportunizar a superação.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO TEÓRICA

2.1 RESPEITO AOS SABERES DOS DISCENTES

Falar em Alfabetização de Jovens e Adultos, sem referenciar Freire (1987) parece um despropósito, visto que esse educador foi uma figura ímpar para o Brasil na modalidade de ensino, com entrelaces da perspectiva sociocultural, que norteiam essa investigação. Para a leitura e a escrita, são condições de liberdade. Este trabalho coaduna com as ideias básicas de Freire, no que diz respeito à leitura e escrita como práticas libertadoras.

A busca de uma metodologia educacional para gerar interlocução com os discentes é uma práxis nem sempre utilizada pelos docentes. O educador Paulo Freire, contudo, valendo-se dos princípios ensejados na abordagem sociocultural, iniciou, na década de 60, com a educação no campo, o método que consiste na proposta de alfabetização de jovens e adultos, concebendo os seus saberes e dignificando-os. Freire ensina que

[...] conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer a sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE, 1987, p. 12).

Em face a essa reflexão, percebe-se que Freire reitera a importância da comunicação no ato de educar, numa práxis que se fundamenta na educação como processo libertário e transformador do indivíduo, que não se restringe a capacitação técnica, mas a um processo interlocutório dinâmico, por meio do qual os homens “se decifrem a si mesmos como homens”. Aqui percebemos sua atenção para com a construção do diálogo em sala de aula.

Essa visão freiriana, atravessa esse estudo, o corrobora e consubstancia, sobretudo, em face da opção inevitável de suscitar a perspectiva cultural, de Freire, reiterando-se como uma escolha essencial e indispensável para introduzir uma concepção de educação em que o educador seja capaz de enxergar, valorizar, compreender e incorporar os saberes dos educandos. Tal qual a autora deste trabalho o faz, ao se lançar no papel de facilitadora e intermediadora do letramento literário em uma

comunidade cuja identidade cultural precisa estar circunscrita aos procedimentos educacionais.

A professora se coloca em escuta atenciosa aos discursos dos alunos, convocando-lhes e solicitando-lhes opinarem sobre “para o que serve a escola?”

Os processos de individuação realçam a diversidade e põem peso no papel das práticas socioculturais nas aprendizagens, ao se constituírem, também, como elementos do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, junto com a homogeneidade global, acentua-se a diversidade sociocultural em que emergem múltiplas culturas e múltiplos sujeitos, trazendo desafios aos agentes dos processos educativos, especialmente, no de ensino-aprendizagem. Tais processos são particularmente importantes nos estudos da teoria histórico-cultural, considerando-se que esta teoria tem como uma de suas mais fortes premissas a influência das práticas socioculturais na gênese e desenvolvimento de processos mentais (LIBÂNEO, 2013, p.1).

A cultura de uma dada comunidade, não pode ser descartada e nem pormenorizada; ao contrário, necessita ser exaltada, valorizada e convocada no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Pois, para Freire:

A escola tem o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 15)

Traduzindo os ditames freirianos, na prática, esta agente mediadora do conhecimento e pesquisadora, indagou-se, acerca do que se ensina? Para quem? Como se ensina e com qual finalidade? Tais indagações ganham relevância, na presente pesquisa, tendo em vista que aponta para o abrir dos canais de escuta dos discentes pelos docentes, em sala de aula, convocando-lhes as questões internalizadas e emudecidas, sobretudo pelo fato de serem de uma comunidade Quilombola da região de Presidente Kennedy, e alunos da EJA.

As interrogações são consolidadas, junto com os alunos, no ímpeto de abrir um canal de interlocução, em que se rompeu o processo de mutismo, e os estudantes são submetidos nas interfaces, em sala de aula. Em seu livro, Educação como prática de liberdade, Freire debate o mutismo e a cultura do silêncio que impera em determinadas comunidades. Essas comunidades já trazem introjetada a característica de serem receptores de informações. A esse respeito, o autor interpõe:

Sem direitos cívicos, o povo foi marginalizado, irremediavelmente impedido de qualquer experiência de autogoverno ou diálogo [...] predominantemente marcado pela submissão. O povo se ajustou a uma estrutura de vida rigidamente autoritária, a qual formou e fortaleceu uma mentalidade antidemocrática (FREIRE, 1971, p. 76).

Em face a essa reflexão, Freire traz a premissa do inconsciente coletivo, em que os sujeitos discentes, apesar de criativos e com capacidade transformadora e participativa, se omitem, eximem-se do livre arbítrio de ter voz própria, e se submetem, pelo costume de silenciar e aceitar, desde sempre.

Como coordenador do Projeto de Educação de Adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife, Freire lançou o que chamou de circuito de cultura. De acordo com Lima,

No lugar de um professor, nós tínhamos um coordenador; no lugar de aulas, diálogo; no lugar de alunos, participantes do grupo; no lugar de esquemas alienantes; programas compactos que eram reduzidos e codificados sob a forma de unidades de aprendizado. Utilizando recursos visuais para debater temas levantados pelos próprios participantes. [...] a experiência do círculo de cultura foi a origem imediata do famoso método de Freire para a educação de adultos. (LIMA, 2011, p. 115)

A perspectiva é o ensinar como prática social, criando-se condutas relacionadas ao cotidiano dos alunos, propiciando aprendizados, estimulando-os a buscarem informações e a entenderem o motivo pelo qual é importante o ensino, e como ele pode intervir na sua realidade, bem como contribuir na construção de ideias.

As aulas, da turma de 1ª e 2ª etapas do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - têm sido aplicadas com o intuito de ampliar o aprendizado através do resgate cultural, no construir dialogando e confrontado o passado com o presente por meio da realidade de cada um, trazendo-a, atrelada à sociedade a qual estão inseridos para as discussões e construções de conhecimentos na sala de aula e, com isso, propiciar uma nova interpretação de mundo, construindo e reconstruindo identidades, compreendendo, valorizando e aceitando as diferenças.

A função social da escola é a de proporcionar formação cultural e científica tendo em vista o desenvolvimento humano, integrando no currículo as práticas socioculturais que caracterizam suas vivências.

2.2 O INACABAMENTO DO HOMEM

Na visão Freiriana, o homem é um ser de relações, e é no vínculo com outros sujeitos, que se completa. É no estado de dialogia e, em convivência, que aprende as contradições do mundo cultural e social, incorporando tais ideias na sua individualidade e na formação de sua subjetividade. Nesse aspecto, já de início, devemos pensar qual homem queremos formar? Que aulas? Que leituras devem ser trabalhadas? Que discursos provocar? Como professor diante da prática a ser usada e dos conteúdos a serem ensinados já deve antecipar esta ideia e trazê-la pronta, conclusa, fechada? Ou procurar o caminho da inter-relação e construir com o discente a caminhada educacional?

Se a humanização do homem é imprescindível, a escola tem um compromisso político fundamental a cumprir. E se Freire atesta e comprova que a educação é um percurso inacabado, que se delinea a partir do diálogo, parece que as escolhas dessa pesquisadora para construir sua práxis está conformada ao momento que vivemos de adaptação constante, apregoada por pensadores pós-modernos como o sociólogo Zygmunt Bauman, na concepção de modernidade líquida, onde as escolhas se dão em processos inacabados, por se construir no contato, na capacidade de negociação, exatamente como concebe o sociólogo e filósofo Edgar Morin, concebendo-se a religação de saberes diversos.

O que se espera é que o professor capacite o aluno a entender o conteúdo escolar, instrumento necessário para que ele tenha mais oportunidade de sucesso, no decorrer da sua vida cidadã, num momento de doação e aceitação mútua onde vivencia a reciprocidade plena do diálogo e da relação Inter-humana relacional, a qual pode contemplar, sim, debates acerca de método e da metodologia para letramento.

Buber (2018) reitera o fato de ser preponderante que professor e aluno estejam unidos uns aos outros, em reciprocidade. Ele diz que a educação se constrói a partir dessa relação, a comunidade educacional, para Freire, é edificada pela práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível superar a contradição entre opressor e oprimido.

Demandando, do professor, domínios de conhecimento e conceitos sobre esta modalidade, desde aqueles referentes à sua importância social e política até aos saberes didáticos metodológicos referentes a como se ensina e como se aprende, nessa idade e contexto.

A educação, sem dúvida, foi o terreno onde Buber e Freire ancoraram e expressaram suas ideias sobre a ação de humanização do homem, compreendendo que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, 1991, p. 84).

Desse modo, para os autores, é a partir de uma concepção de educação e de comunidade que se tem a oportunidade de redescobrir o comum, educar para que se compreenda o sentido de comunidade, de inclusão da diversidade, e transformação da sociedade, onde o homem seja capaz de reconhecer o outro na dimensão mútua da relação.

A educação possibilita que os indivíduos formem a si mesmos, construam uma identidade de si e uma capacidade de escolha na condução de sua própria vida. Em face a essa perspectiva, este estudo pauta-se nas estratégias de leitura para apontar que ao longo da história que o verbo ler passou por mudança cultural, assim ler traduz-se como uma relação dialógica de modo mais amplo por se tratar de indivíduos que precisam de atenção diferenciada.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação das palavras do outro (uma reação infinita diversificada) a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando a assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (BAKHTIN, 2003, p.379).

Nas afirmações de Bakhtin, apresenta-se, novamente, a importância de se atribuir a prática de leitura ao processo de assimilação de riquezas da cultura humana por meio de palavras ou signos não verbais, através de leituras de imagens, onde o leitor se apropria de seus conhecimentos de mundo e de sua própria cultura, por meio dessa prática de leitura apropria-se de palavras conhecidas culturalmente e com elas formam sua compreensão, que vai além do “ver e compreender o autor de uma obra

significa ver e compreender a consciência do outro em seu mundo, isto é outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p.379).

Para a Educação de Jovens e Adultos, colocar a imaginação como forma de leitura em determinada faixa etária é trazer um sentimento descrito como “prazer de ler” através deste ato imaginário de leitura de imagens e de mundo e de oralidade construída pelo próprio leitor, a ponto de poder perceber um universo onde as histórias levam ao desfrute.

Essa perspectiva remonta Vigotski (2009), parece relevante já que o teórico da educação afirma:

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica, nesse sentido, necessariamente tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Nas últimas décadas, o conceito de alfabetização vem mudando radicalmente. O grande educador Freire (1986) enfatiza a importância do aprender, em detrimento da memorização, onde o aluno deve ser capaz de internalizar o conceito. O verdadeiro aprendizado se dá nas relações contextualizadas e que, devido ao bom entendimento, o conceito é transformado e trabalhado nas relações reais que envolvem a vida do aluno, numa atitude, onde as tarefas do cotidiano permeiam a construção dos saberes escolares.

Em uma sociedade democrática, é necessário e determinante o acesso às informações para o exercício da cidadania que dê oportunidades para a discussão, o estudo da pesquisa e a apropriação de conhecimentos, hoje disponíveis, garantindo melhores condições educativas, possibilitando a aquisição de conhecimentos historicamente construídos e a compreensão dos direitos e deveres.

Nesse processo, a escola desempenha papel fundamental na formação dos valores éticos e culturais, baseado no respeito às diferenças, promovendo uma transcendência entre Cultura e Educação. Por conseguinte, se entende que o indivíduo precisa ser educado para a cidadania democrática, então a escola precisa

desenvolver critérios que incentivem uma aprendizagem, segundo a qual, Freire afirma:

A escola deve respeitar os saberes socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária. Discutir com eles a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Discutir os problemas por eles vividos. Estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Discutir as implicações políticas e ideológicas, e a ética de classe relacionada a descasos (FREIRE, 1996, p. 47).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, artigo 37, afirma que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade própria e a partir dos pressupostos legais definidos no artigo 1º da LDB, quando conclama que “a educação abrange os processos” formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, percebe-se a necessidade de que a educação escolar esteja vinculada ao mundo de trabalho e à prática social.

2.3 EJA E O RECONHECIMENTO DO PERTENCIMENTO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que atende a alunos a partir dos 15 anos de idade, seu público é composto por adolescentes e adultos, formado por um grupo diverso e com interesses variados. Muitos, inclusive, já estão inseridos no mercado de trabalho. Como aponta o Parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – CNE: As Diretrizes Curriculares para a EJA, resolução CNE/CEB no11/2000, a definem como modalidade de Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo como funções a reparação, a equidade e qualificação.

De acordo com a resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que estabelece As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no Art. 5º, os componentes curriculares concernentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares, tais como formulados no Parecer CNE/CEB

11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino. A oferta dessa modalidade de ensino deve considerar:

[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (CNE/CEB 11/2000)

O parecer dessa resolução faz parte deste estudo, por ser um documento de grande importância nos esclarecimentos sobre essa modalidade de ensino, que reúne textos que fundamentam a EJA, suas bases históricas e legais.

Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas (BRASIL, 2000, p. 27).

Feitas as considerações sobre o contexto histórico de implementação da EJA no Brasil, para que não se silencie a militância de alguns autores desse movimento, partimos para a seção seguinte, no qual realizamos um diálogo com autores que publicaram artigos que estão imersos no interregno do Ensino de Ciência e da Educação de Jovens e Adultos.

O que importa saber, para distinguir tal passagem, é que a EJA não foi criada apenas para educar jovens e adultos e, sim, para remodelar, reestruturar e corrigir, uma sociedade emudecida por muitos séculos. Silenciada na forma do esquecimento, da escravidão, da violência, do autoritarismo e de interesses políticos variados, atrelados às mudanças do tempo.

Como disse Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O papel do educador, nesses contextos, é o de possibilitar a compressão de elementos como a valorização de seu patrimônio cultural e o sentimento de pertencimento, e propiciar a organização do pensamento para a expressão de suas histórias, no entendimento de que as questões de raça precisam estar presentes na escola, e que podem ser matéria-prima para o seu crescimento pessoal.

Na busca por responder este questionamento, esta pesquisa tem o seu enfoque entrelaçando a problemática, no intuito de reiterar o “processo de Alfabetização de Jovens e Adultos, principalmente, na modalidade do 1º segmento.

Sabe-se que esta modalidade representa um desafio ao país, tendo em vista que a cada ano, a escola deixa para trás (como consta em vários resultados do IDEB, do PISA) e de outros órgãos responsáveis pela Avaliação de Resultados das Escolas em nível Federal, Estadual e Municipal.

2.4 HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

O histórico da EJA, no Brasil, ultrapassa a trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem institucionalizando-se desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa servindo como elemento cultural dos nativos (PAIVA, 1973).

Em 1854, surgiu a primeira escola noturna no Brasil, cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874, já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres (PAIVA, 1973).

Estas discussões se intensificaram nas décadas de 1920 e 1930, com a Revolução de 30. Com as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil, a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira:

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase,

renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

Com a criação do Plano Nacional de Educação instituído na Constituição de 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. A oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se a, praticamente, todos os setores sociais.

A década de 1940 foi marcada por grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação e, por consequência, na EJA. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), também na década de 40, foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado pelo professor Anísio Teixeira. Esse fundo tinha como objetivo garantir recursos permanentes para o ensino primário. Anísio Teixeira se preocupava com a desigualdade econômica e cultural.

Com o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos. Em decorrência desse Congresso, surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe de Estado (CODATO, 2004), em 1964, juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) sobre os princípios que orientavam estes movimentos:

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

No ano de 1965, em oposição às ideias de Paulo Freire, surgiu em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC). Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Em 1971, a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) regulamenta o Ensino Supletivo (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens e adultos) como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização:

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

A década de 1990 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas, conquistados em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Nesta década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação Ensino Supletivo pelo termo Educação de Jovens e Adultos.

O público EJA constitui-se de pessoas que não tiveram infância, ou esta foi frustrada, têm vergonha de si mesmos, possuem complexos de inferioridade, diante da sociedade, que os oprime e os discrimina (FREIRE, 1987). O jovem e o adulto retornam a EJA em uma busca de certificação o que, teoricamente, o colocaria no mercado de trabalho e teria o seu lugar, na sociedade, garantido, tendo, com isso, o resgate da autoestima e passando a ser visto como um cidadão comum.

Na tentativa de caracterizar as peculiaridades locais e identificar as necessidades específicas de um grupo social, para entendê-lo e então atuar efetivamente na perspectiva da educação popular, urge compreender o homem como:

[...] um ser de relações “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que estão com ela [...] o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existentes diferentes, de distinguir o “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1983, p. 62).

Traçando-se um paralelo entre o termo cultura e educação, ressalta-se que ambas estão interligadas e que não há como estabelecer uma exclusão entre as duas, por ser evidente que o entendimento de cultura se ancora, justamente, nos comportamentos desenvolvidos e aprendidos por determinada sociedade.

Este é o papel da educação inovadora, ajustar-se aos valores dos indivíduos, como é postulado neste estudo. Nota-se que os padrões de comportamentos apreendidos variam em conformidade com o grupo social, em que ficam evidenciados os saberes e as práticas que necessitam de serem desenvolvidos e utilizados, considerando que os saberes variam de acordo com os padrões de comportamento transmitidos e desenvolvidos pelos grupos sociais das gerações antecedentes.

2.5 ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA NA EJA.

Nestas condições, não se valoriza, na EJA- Educação de Jovens e Adultos, as diferentes formas de leitura para diversas situações da vida, conforme nos lembra Silveira (2006), compartilhando das ideias de Solé (1998): existe a leitura para deleite (gêneros literários, anedotas, crônicas etc.); a leitura para trabalho (gêneros profissionais – relatórios, manuais de instruções, etc.) a leitura para estudo (gêneros didáticos – exposições, dissertações, ensaios etc.); a leitura para autoajuda (parábolas, fábulas, pensamentos etc.) e algumas outras funções sociais que a leitura assume na sociedade.

Em face a essa prática de ensino de leitura, nas turmas da EJA, os alunos não conseguem atribuir significados ao que leem. Nestas condições, os educandos, ao se depararem com os textos nos eventos sociais de leitura, fora do contexto escolar, dedicam-se apenas à decifração dos signos, preocupando-se, principalmente, com a boa pronúncia das palavras. Para que o aluno tenha interesse na atividade de leitura é necessário que esta seja significativa.

É necessário que sinta que é capaz de ler e de compreender o texto que tem em mãos. Só será motivadora, se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa, em si, corresponder a um objetivo e, transferido para a sala de aula, sabe-se que na diversidade da classe, torna-se muito difícil contentar o

interesse de todos os Jovens e Adultos em relação à leitura, portanto, é papel do professor estimulá-lo.

Na presente pesquisa, percebeu-se uma série de construções e desconstruções que se deveriam fazer acerca da EJA, de certa forma, analisar e questionar a prática de leitura e escrita diária dos educadores desta modalidade. Questionamos quanto ao discurso de o público que frequenta a EJA ser “desfavorecido” e ter sua capacidade de desenvolvimento cognitivo posta em dúvida, quanto à facilitação da aprovação, quanto à condição de atividade/passividade social dos alunos, entre outras inquietações.

Foi então que se suscitou a necessidade de uma produção literária combinada com aspectos culturais. Seus depoimentos chamaram a atenção para o papel mediador da imagem nas novas formas de ler e de produzir conhecimento e cultura. Segundo eles, a linguagem fascinante das imagens “faz mexer com o imaginário”, ao contrário do livro, em que o texto “fica sem graça, com aquele bando de linhas e de letras”. Essa preferência pelo “faz mexer com o imaginário” não é uma mera questão de gosto. Ela ocorre em função da intensa relação dos sujeitos com as visualidades que inundam, contemporaneamente, o cotidiano, e que lhes apresentam o mundo de forma volátil e fragmentada, incoerente com a leitura linear e sequencial do livro. No entanto, isso não significa que alguns dos jovens entrevistados não lessem textos impressos. Alguns deles adquiriam tamanho fascínio pelo universo da cultura africana, que acabavam buscando maiores informações sobre essa cultura em livros buscados na biblioteca da escola, e mesmo a partir de sugestões de seus professores.

Em outro momento, apresenta a “Metodologia da leitura oral que nos aproxima da cultura”. Por isso, um dos objetivos da leitura é ler para aprender mesmo que seja através da oralidade. Quando um aluno faz a leitura de imagens e compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo.

O objetivo do professor deve ser o de oferecer aos alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma comunidade quilombola, um contato maior com obras que possibilitassem, por meio da oralidade, o relacionamento, o entendimento e a reflexão

sobre os conflitos, situações e sentimentos humanos, de forma que pudessem compreender a si mesmos e, ao mesmo tempo, desenvolver sua formação leitora.

Solé (1998), ao discutir as estratégias de leitura, em sua obra, não se referia especialmente aos livros de literatura, entretanto, buscávamos inovar as práticas referentes ao ato de ler até então não utilizadas, por meio da conciliação entre a teoria de estratégias de leitura de Isabel Solé com a literatura cultural, pois proporcionamos uma formação leitora que valorizasse as várias expectativas e significados únicos que o leitor cria, permitindo que este passasse a ser o protagonista e responsável do seu processo de leitura da sua própria história.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa participante, em que o pesquisador está no centro das ocorrências, e a população pesquisada também é de agentes ativos no processo. Demo observa que:

A pesquisa participante busca a identificação totalizante entre sujeito e objeto. A população pesquisada é movida a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e interferindo na realidade própria. A pesquisa torna-se instrumento no sentido de possibilitar que a comunidade assuma seu próprio destino (DEMO, 1984, p.28-9)

Esta modalidade visa analisar a relação do mundo real e do sujeito. A problemática em estudo discorre sobre a subjetividade do indivíduo, abordando a interpretação de fenômenos e atribuições de significados também subjetivos. A escolha da abordagem qualitativa parte da premissa de subjetividade da reflexão e mudança de comportamento, ou seja, é um ato de conscientização, ao dialogar com o pensamento dos autores Lakatos e Marconi (2011), quando assinalam que

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (LAKATOS, MARCONI, 2011, p. 269).

Nesta perspectiva, a pesquisadora e os alunos participantes estão imbuídos de maneira cooperativa e interativa em prol da reflexão, do debate e de efetivar ações necessárias para solucionar uma problemática local que, posteriormente, pode contribuir para o debate sobre o tema em outras localidades e em momentos que permitam tal reflexão. Para Chizzotti (1991, p.11):

[...] cabe à pesquisa investigar o mundo em que o homem vive e o próprio homem. E para essa atividade, o pesquisador recorre à observação e à reflexão que faz sobre problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado dado pelo indivíduo à sua ação, de forma que os fins sejam justificados pelos meios traçados para alcançar esses resultados. Nesta mesma linha, Chizzotti (1991, p.11) assinala que:

[...] o ato de pesquisar, tentar descobrir algo nesse nosso universo ainda desconhecido, consiste na mesma vontade de “Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, subjacentes a todo esforço de pesquisa”.

De uma forma geral, as pesquisas qualitativas têm como ponto principal entender, descrever e, algumas vezes, explicar, os fenômenos sociais e culturais de grupos sociais e/ ou indivíduos. A pesquisa, como produção de conhecimento, realizada pelo professor, contribuiu para o avanço do saber, em um processo constante de busca, de mudança de pensamento e da própria prática educativa e pedagógica.

Utilizou-se o questionário com questões fechadas, aos alunos, para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos com a EJA onde é necessário que este tenha uma linguagem clara, objetiva e direta, de forma a motivar a participação e o interesse dos sujeitos pesquisados, para que compreendessem com clareza o que era perguntando. O questionário realizado com perguntas estruturadas e óbvias, permitiu ideias, opiniões, condutas e expressões sobre a realidade vivida ao que acontece ou ao que poderá acontecer, sendo, as perguntas, suficientemente elaboradas, para fazer com que as categorias de respostas sejam significativas.

Essa produção do conhecimento relaciona-se com a forma de examinar a realidade, buscar compreendê-la, produzir significado aos atos e às organizações sociais para apreender seus movimentos a partir de um aporte teórico-metodológico. Nesta concepção, embora seja informada pelo saber da experiência aplicada, as melhorias da prática pedagógica somente podem ser produzidas por processos bem fundamentados conforme assinala David Tripp (2005). Também é pretensão realizar conversas para análise das práticas e materiais usados pela professora.

Em face ao projeto de ação social, configurado como objetivo deste estudo, buscou-se a pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (1980) integra um projeto de ação social ou de resolução de problemas de ordem coletiva, envolvendo educação, cultural, política e diversas áreas da organização social, podendo participar da investigação uma equipe multidisciplinar.

O procedimento metodológico da pesquisa-ação, como veremos no desdobramento do trabalho das análises de dados, ocorreu assim como estabelecido pela pesquisa. A pesquisa-ação não deve ser confundida com um processo solitário de autoavaliação; mas, sim, como uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de se investigar sobre ela.

Segundo Elliot (1997), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação onde cada espiral inclui: diagnosticar, formular estratégias, desenvolver e avaliar, ampliar e compreender, proceder aos mesmos passos. Para Thiollent (2002. p.75) apud Vasquez e Tonuz (2006, p.2)

[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

A pesquisa-ação beneficiou muito seus participantes por meio de processos de autorreconhecimento. No âmbito deste trabalho, o foco envolveu a autopercepção do sujeito em construção, visando ajuda nas transformações pretendidas. Conforme Elliot (1997), a pesquisa-ação oportuniza a superação de lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente. Isto é, ela constrói um vínculo entre a teoria e a prática, em busca de resultados satisfatórios que se ampliarão por meio das capacidades de compreensão dos professores e suas práticas inovadoras, as quais favorecerão amplamente as mudanças intencionadas.

Partindo do princípio de que a pesquisa-ação requer formular-se plano de ação, com base em objetivos e baseada nos princípios das metodologias ativas, Thiollent explica que:

Uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento desses dois tipos de objetivos: a) objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema, considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes a “soluções”, para auxiliar ao agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação (...) b) objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (THIOLLENT, 1985, p.18)

No presente trabalho foram efetivadas ações no intuito de suscitar compreensão leitora, por meio de temáticas que envolvem as histórias de vida dos afrodescendentes. Os alunos foram convocados a fazerem a leitura, por meio de visualização e interpretação de dois enredos – filmico e literário. No primeiro caso, em atividade extraclasse em que os estudantes da EJA foram assistir um filme que remeteu a um drama, sobre questões de povos africanos, os quais vivem em condição de miséria e exclusão: o longa “O menino que descobriu o vento”.

A experiência se deu na Cinemateca municipal. A segunda experiência, envolveu a leitura do livro Zacimba Gaba, também uma narrativa que remonta a africanidade e à luta por poder e reconhecimento. Neste último, foram realizados exercícios em sala, associados à obra, com utilização das Estratégias de Leitura Literária.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS ANÁLISES DE DADOS DA PESQUISA-AÇÃO

Mesmo as pessoas analfabetas relacionam-se com o mundo letrado de diversas formas. A construção e a releitura da história de um povo capaz de criar e registrar os fatos e os acontecimentos que o constituíram através do tempo, além da capacidade de remontar à memória, em face de revivificar a própria história, como única, como também a história coletiva do grupo e comunidades as quais os sujeitos fizeram ou fazem parte é como poder deixar a cultura de silêncio e poder submergir. Segundo Freire, os oprimidos vivem mergulhados na cultura do silêncio e, somente por meio da conscientização, são capazes de se autodeterminarem. O teórico sustenta que:

A ação cultural (educação) constitui, enquanto processo necessário, uma exigência da própria natureza humana e, uma vez que a vocação ontológica do homem de ser sempre mais implica no seu permanente devir, a ação cultural, para ser autêntica, deve também participar do processo desse devir (LIMA, 2011, p.132).

A exclusão social se manifesta em situações muito evidentes de pobreza, de formas de discriminação (cultural, de raça, gênero, religião e outras), como também em formas de exclusão escolar. Ainda hoje, a cultura do silêncio é evidenciada e Freire só enxerga a educação dialética e inclusiva, como meio para que o homem atinja o seu máximo potencial criativo. Para conquistar liberdade e criticidade, o homem necessita ser engajado por meio da reflexão e ação. Ele afirma que a desumanização é, hoje, o nosso maior desafio.

4.1 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

As comunidades quilombolas, no Brasil, são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional. Em algumas regiões, elas são mais numerosas e, em outras, não. Há comunidades que ficam no campo (rurais) e outras que ficam nas cidades (urbanas); que se constituem por meio de fortes laços de parentesco e herança familiar, ou não; que receberam as terras como doação e que se organizaram coletivamente e adquiriram a terra.

Para os Quilombolas, pensar em território é considerar um pedaço de terra como algo de uso de todos da comunidade (é uma terra de uso coletivo) e algo que faz parte

deles mesmos, uma necessidade cultural e política da comunidade que está ligada ao direito que possuem de se distinguirem e se diferenciarem das outras comunidades e de decidirem seu próprio destino.

Foi em 30 de setembro de 2005 que as comunidades Cacimbinha e Boa Esperança, em Presidente Kennedy-ES, tiveram o território reconhecido e certificado pela Fundação Cultural Palmares, porém os relatos mostram que os quilombolas chegaram ao município há muito tempo. Embora não haja registro documentado, as histórias de moradores trazem uma oralidade forte.

A mais aceita indica que os Quilombolas que vivem em Presidente Kennedy são remanescentes de negros que na condição de escravos lutaram e fugiram do estado do Rio de Janeiro, provavelmente dos engenhos de cana-de-açúcar da cidade de Campos de Goytacazes, na época da Fazenda Muribeca, lugar onde foi fundado o município e hoje conhecido no Brasil pelo seu histórico Santuário das Neves.

As comunidades Quilombolas Cacimbinha e Boa Esperança estão localizadas a 150km capital Vitória-ES. A história esclarece que as comunidades podem ter surgido a partir de quilombos formados por escravos fugitivos dos engenhos de cana-de-açúcar de Campos dos Goitacazes-RJ.

Mesmo sem confirmação documental, sobre a gênese das comunidades Quilombolas de Cacimbinha e Boa Esperança, sabe-se que cada família já possui seu pedaço de terra, registrado ou adquirido. Cada um já é dono do seu lote, onde cultiva sua horta e ervas medicinais, cria suas galinhas e alguns até possuem engenho para produção de caldo de cana. A certidão de auto reconhecimento da comunidade Quilombola foi obtida em 2005 e até hoje a cultura permanece forte, graças aos esforços dos moradores.

Fica explícito que os descendentes de escravos lutam, até hoje, para que suas raízes sejam lembradas, um descendente de escravo e morador da comunidade contou, na entrevista, “Tem que ter pessoas que se dediquem a ensinar aos mais novos para que nossa cultura não acabe, daqui uns anos pergunta as crianças sobre nossas raízes

elas não saberão mais responder”. O Ministério de Educação e Cultura quando trata da pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN – Brasil afirma:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (BRASIL, 1998, p.121)

Constatou-se, também, que existe, para manter viva a tradição de seus ancestrais africanos, o Movimento Sócio Cultural “Mãe África Pátria Amada Brasil” que se encarrega de iniciar os mais novos na dança, assim as gerações vão se misturando na roda e mantendo viva a tradição cultural.

A culinária local se destaca na tradição de um povoado que tem como principal fonte de renda o cultivo e corte de cana-de-açúcar, rapadura, melado de cana de açúcar para adoçar o café, cocada de coco, doce de abóbora, bolo de aipim, canjica, feijoada entre outros.

Participaram, da aplicação dos questionários, moradores da comunidade quilombola de Boa esperança e Cacimbinha e alunos das turmas EJA 1ª a 4ª etapas do 1º segmento, perfazendo um total de 80 colaboradores, numa faixa etária compreendida entre 18 a 81 anos, composta por 48 meninas e 32 meninos. Não consta, dentre o coletivo discente, alguém que tenha ou que apresente necessidades especiais.

A região Quilombola predominou, enquanto local de nascimento dos alunos(as), sendo presente a ocorrência de moradores nascidos em Campos dos Goitacazes-RJ; destes, somente um aluno informou ter nascido em hospital, os demais nascidos em casa com parteiras. Prevaleceu a presença da constituição familiar considerada socialmente estruturada, num total de setenta e quatro morando com a família; cinco moram sozinhos, um com avós maternos. Quando questionados sobre quantas pessoas moram com eles, percebeu-se que convivem em lares populosos variando entre quatro e mais de seis pessoas.

O espaço de moradia é marcadamente casa própria; oferecida pelo programa de habitação popular do Município de Presidente Kennedy, somente nove alegaram morar em imóvel alugado (ofertado pelo programa de aluguel social do governo

Municipal) e um mora em casa cedida, numa estrutura física aparente com dois a quatro cômodos, em média.

Sabe-se que a disponibilidade de recursos, como bens de consumo, além de possibilitar conforto e comodidade, também representa, em parte, a condição econômica e social das famílias, em face a uma pesquisa sobre quais meios de comunicação mais utilizavam. Observou-se, que, dentre os disponíveis estavam a TV e o rádio, quase que integralmente nos lares quilombolas.

Essa constatação leva a indagar sobre a programação veiculada na TV e rádios como referenciais da população africana e afro-brasileira, por ela representada, na mídia aberta e seus impactos em relação à aprendizagem dos colaboradores da pesquisa que estão em processo de formação. Como apresenta a tabela 01 (Anexo 7).

De acordo com o censo demográfico de 2010, o município de Presidente Kennedy-ES possuía 11.574 habitantes. Destes, aproximadamente 17 por cento são declarados pardos e negros. Os pardos, em sua maioria, são afrodescendentes. O município tem, hoje, com certificação, duas comunidades quilombolas: Boa Esperança e Cacimbinha. As manifestações da cultura afro presentes nas comunidades são o jongo e a capoeira.

O jongo é uma dança brasileira de origem Africana que é praticada ao som de tambores feitos de tronco de árvores e couro de boi, as pessoas tiram versos na boca do tambor e ali fazem a música e a dança. É a manifestação cultural mais forte entre os moradores das comunidades, os versos tirados na roda fluem como jogo de palavras compassadas pelo som do tambor, também conhecido por caxambu, instrumento muito especial produzido pelas próprias mãos de quem toca, faz parte da cultura afro-brasileira.

A capoeira é uma expressão cultural brasileira que mistura arte marcial, esporte, cultura popular, dança e música. A cultura é percebida, portanto, a identidade entrelaça o sujeito ao contexto no qual está inserido, em que unem sentimentos subjetivos a lugares objetivos que ocupam nas relações sociais e culturais. Dessa

forma, mesmo não que não fossem originariamente da mesma região da África, de onde vieram deportados pelos traficantes de escravos.

O Quilombo era um espaço em que os ex-escravos reafirmavam sua cultura, seu modo de vida comunal e coletivo, e também a sua religiosidade. As relações próximas, propiciadas pela vida no quilombo, reafirmavam suas identidades pelo compartilhamento de símbolos, valores e costumes comuns.

A possibilidade de assumir sua identidade permitia ao indivíduo colocar-se de forma diferente perante a sociedade, em uma posição ativa de resistência, luta e discordância com o tratamento de submissão e exclusão imposto aos escravos.

A oralidade é uma marca preponderante na cultura de matriz africana e afro-brasileira. A cultura deve ser compreendida como campo simbólico, por possibilitar, aos sujeitos, uma complexa rede de relações sociais capaz de significações, por meio de símbolos, signos, práticas e valores. Neste contexto, as comunidades passam a ser compreendidas a partir de suas singularidades, individualidades próprias e estruturas específicas.

4.2 PROJETO CIRANDA DE HISTÓRIAS

Com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aula mais dinâmica e cheia de inspirações, surgiu a oportunidade de desenvolver, no projeto Ciranda de Histórias, o tema “Diversidade Étnico-Cultural Brasileira”, não somente com o objetivo de apresentar aos alunos a riqueza dessa diversidade, contribuindo para que as pessoas se apropriem de valores como o respeito a si próprias e ao outro, mas também com o objetivo de elevar a autoestima gerando empoderamento e pertencimento indenitário ao descendente negro.

A proposta é que articulem, entre si, os conteúdos aplicados, visando à construção do conhecimento mútuo. Primeiramente, pediu-se que fizessem uma roda de conversa, depois da leitura, para a discussão sobre como eles se identificavam com aquela história. Assim desenvolvendo, também, a capacidade intelectual de conversação, explorando ideias dos colegas e argumentação.

Promoveu-se, através do projeto Ciranda de histórias, um passeio à Cinemateca Municipal sobre o tema da diversidade, com o objetivo de apresentar aos alunos a riqueza da diversidade étnico-cultural brasileira para assistir ao filme “O Menino que descobriu o vento”. O evento foi preparado para recebê-los em um espaço que acomodou a todos para uma noite que revelou grandes emoções e contribuiu, significativamente, para conscientizá-los sobre a importância de valorizar a sua cultura.

Neste sentido, o audiovisual se presta a promover os sentidos históricos de subjetividade. Um filme pode ser o ponto de partida para evidenciar historicidades, para além da semiologia dos fenômenos culturais. O trabalho de interpretação da imagem, como na compreensão textual, vai inferir também na relação com a cultura, com o social e com o histórico. Ao se interpretar a imagem pelo olhar, outras advêm e, como consequência imediata, ao processo de visualização, as conexões se amplificação da leitura de mundo, e a ativação de conexões de mundo. No caso dos alunos, a história do filme reverbera em conhecimentos prévios, que são acessados e consolidam uma representação de histórias de vida, outras que lhes tocam seus particulares.

O trabalho com projetos tem se apresentado como uma forma possível de organização do currículo que possa contribuir para o desenho das aprendizagens essenciais, dos conhecimentos e das competências a serem alcançadas por todos, ao longo do projeto aplicado na EJA. Foram elaboradas questões referentes ao uso da leitura e escrita no cotidiano, isto é, nas esferas referentes ao âmbito da cultura afro-brasileira. O material utilizado - prática de leitura - foi elaborado e adaptado a projeto, a partir de um livro étnico racial

Ele foi composto por questões que envolveram a leitura e a interpretação de textos através de leitura de imagens, sinopses de filmes e histórias africanas. Cabe esclarecer que, embora a pesquisa tenha sido realizada em um ambiente escolar, as atividades utilizadas eram compostas por gêneros primários, pois não tinham a finalidade de avaliar os conteúdos ou competências estabelecidas nos currículos educacionais, mas verificar o nível de letramento dos participantes nas suas práticas

sociais e culturais, incluindo a opinião dos próprios, a respeito de suas habilidades e dificuldades com a leitura e a escrita.

Dentre as tarefas realizadas havia, desde as mais simples, como oralidade, até tarefas mais complexas que exigiam interpretações de textos, bem como a comparação entre mais de um texto ou partes do texto e a realização de inferências a partir da informação textual.

Cada aluno respondeu as atividades individualmente e não houve interferência da pesquisadora nas respostas. Verificou-se que os participantes gostam de ouvir e contar histórias e, além disso, utilizam-se da leitura de mundo em diferentes contextos. Estes dados estão de acordo com experiências vivenciadas pela pesquisadora, indicando que os descendentes de quilombolas gostam de relembrar suas histórias e sentem orgulho em contá-las, entretanto sempre será valorizado, pela escola, a sua cultura.

Tais estudos revelam, ainda, que há uma relação direta entre a cultura e o gosto pela contação de história; assim, quanto maior o nível cultural, maior o gosto pela historicidade.

Foi possível observar também que os locais em que os alunos mais contam suas histórias são: em casa, no trabalho e na escola. Além disso, os materiais de leitura e escrita, comumente utilizados pela população estudada, são gêneros primários, os quais estão presentes na vida cotidiana e que apresentam relação direta com os contextos mais imediatos e espontâneos, como: a mídia virtual, livros, revistas, jornais e livros religiosos.

No entanto, tais estudantes referiram que também se utilizam dos conhecimentos de mundo, ou seja, experiência de vida, sua cultura, seus hábitos e suas religiões. Esta proposta vislumbrou a possibilidade de conquistas e descobertas, tanto para a professora como para os alunos.

O alcance deste projeto foi implícito à sua organização ou princípios, o desenvolvimento e o envolvimento dos participantes foram fundamentais, porém é

possível dizer que seus meios facilitaram e deram maior acesso às conquistas, justamente pelas mudanças que se propuseram em relação ao reconhecimento, autonomia e ao protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Através do projeto Ciranda de História, pode ser apresentada uma maneira diferente de aprender e de ensinar, pois alunos e professora assumiram a busca e a construção de conhecimentos, a partir de uma situação problema real, em um exercício de trocas, reflexão, olhar crítico, diálogo, respeito aos conhecimentos de mundo diversos e autonomia.

Nesta proposta, o tema apresentado corresponde às necessidades de relação que o aluno precisa estabelecer. Os conhecimentos que surgiram a partir do tema proposto convergiram para tais necessidades dos alunos. Assim, essa noção não se fundamenta tanto no que se ensina, mas, sim, nas relações que os alunos estabelecem.

Trata-se de facilitar, aos estudantes, de uma maneira compreensiva, procedimentos de diferentes tipos que lhes permitam ir aprendendo com seu próprio conhecimento, a descobrir e estabelecer novas interseções adaptando-as aos contextos. Pode-se dizer que é preciso considerar que as relações não se estabelecem simplesmente porque foram assim planejadas. Para que os alunos consigam estabelecer vínculos e relacionar as informações disponíveis é necessário que aprendam a fazê-lo, portanto é preciso ensiná-los, sendo necessário que tenham vivenciado problemas específicos dentro do tema.

Nesta concepção de aprendizagem, os alunos aprendem a se desenvolver à medida em que podem-se construir conhecimentos, com participação ativa e disponibilidade de aprender acionando seus conhecimentos de mundo e relacionando-os ao novo que se apresenta.

Do trabalho desenvolvido, faz necessário um maior entendimento sobre aquilo que chamamos de alfabetização na EJA. O apontamento para ideias importantes sobre o conhecimento de mundo e sobre aprender coisas novas em diferentes práticas

educativas podem ser definidas por essa mesma terminologia, mas é necessário fazer distinção e compreendê-las.

Tem-se falado de sujeito com dificuldade em aprender, mas que possui conhecimento pertinente, é um aluno participativo, ativo, aplicado no seu processo de aprendizagem e capaz de transformar a maneira de aprender, entre outras coisas sobre buscas e acesso ao conhecimento e as informações, são fragmentos e com flexibilidade da sociedade que enfrenta diversas questões que se referem ao cotidiano de uma comunidade quilombola.

Na proposta, aqui apresentada, existe uma ênfase no desenvolvimento das competências gerais estabelecidas para os alunos da EJA. Entende-se que ao longo do trabalho foram oferecidas diversas oportunidades para que os alunos pudessem construir suas competências, acreditando-se, portanto, que a forma de organização do trabalho por projeto favoreceu o seu desenvolvimento durante o processo.

Este estudo merece atenção especial, porém, aqui, se limita a fazer uma breve passagem de volta ao tempo, em resgate à cultura dos descendentes de quilombola, procurando, assim, aproximação às ideias que se julgam essenciais ao desenvolvimento de uma prática educativa através da oralidade, mas, obviamente, também se aplica a outras propostas que o professor possa realizar e para cada uma delas existem outras com que se relacionam ou de que derivam.

Como se verá, a seguir, as atividades abordadas no projeto Ciranda de Histórias, em sala de aula, sob diferentes enfoques, leva a presumir que o envolvimento de alunos, em atividades, gera conhecimento, fornecendo apoio diferenciado a alunos portadores de grandes dificuldades de aprendizagem, devido sua idade avançada e, muitos, por causa do cansaço físico.

4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO CIRANDA DE HISTÓRIAS/PASSEIO À CINEMATECA MUNICIPAL

No primeiro momento, o objetivo compartilhado com os alunos foi organizar o passeio à cinemateca municipal para assistir ao filme “O menino que descobriu o vento”,

lembra a importância de não desistir. William Kamkwamba tinha 14 anos quando construiu a primeira turbina eólica para bombear água pro cultivo de alimentos no seu vilarejo, no Malawi, um dos países mais pobres da África (Figura 1 e 2- Anexo 1 e 2). Contexto favorável para abordar conhecimentos diferentes e desenvolver atividades, permitindo, aos alunos, acionar e relacionar conhecimentos. As questões apresentadas favoreceram à reflexão, como pensar em alternativas diante do impacto no meio ambiente e na sociedade. Segundo Souza,

Acreditando na força da linguagem audiovisual, porque ela parte do concreto, do visível, e toca todos os nossos sentidos, continuei a sensibilização sobre a temática usando vídeo como recurso, com o objetivo de despertar a curiosidade e o desejo de continuar pesquisando sobre o assunto. (SOUZA apud CAPRINI e BECALLI, org. 2018, p.29)

Essa era a estratégia, estimular a dialogia sobre o pertencimento, sensibilizando sobre os aspectos culturais, que são semelhantes para determinados grupos em diversas partes do mundo. Em uma roda de conversa, explorou-se a narrativa do filme procurando revelar o que os alunos pensavam e o que perceberam diante das adversidades. Foi impressionante como advieram conhecimentos profundos a respeito do assunto exclusão, racismo e segregação.

Afinal, conforme Aldieris Braz Amorim Caprini Mariluza Sartorio Deorce, na obra Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões,

A Educação, no contexto do Multiculturalismo, torna-se a principal estratégia para a construção da sociedade multicultural. Por conseguinte, devemos considerar que uma Educação comprometida multiculturalmente é aquela capaz de proporcionar o repensar sobre ações cotidianas de discriminação e de preconceito e de questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na sociedade, inclusive na escola. Isso tudo a partir da reflexão crítica dos processos históricos, culturais e sociais de dominação, por meio da desconstrução, da articulação e do resgate, de forma a promover o respeito e a valorização da diversidade cultural, de gênero e de classe. (CAPRINI e DEORCE apud CAPRINI e BECALLI, org. 2018, p. 6)

Tais questões, levantadas ao longo da roda de conversa, geraram uma reflexão sobre empoderamento, persistência e inclusão. Gonçalves e Silva reiteram a respeito disso que:

[...] é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (GONÇALVES; SILVA, 2011, p. 26)

Reverberar as próprias experiências, sob a ótica ficcional, promove uma sensibilização que suscita a reflexão emotiva em relação a problemas já empurrados para baixo do tapete, como minimizar o esforço. E auxilia, diante das dificuldades, a premissa de jamais desanimar, tendo em vista o fato de que sempre surgirão novos conhecimentos e oportunidades, e que o problema só acaba se a classe oprimida não emudecer. Exatamente como se viu na narrativa fílmica, em que o protagonista se viu diante da falta d'água, causada pelo impacto natural, e resolveu agir, ao invés de se calar, inventou um moinho de vento e, utilizando-se da bicicleta do seu pai, único meio de transporte dele, conseguiu retirar a água do poço fundo.

4.4 ATIVIDADES ABORDADOS NO PROJETO CIRANDA DE HISTÓRIAS – LEITURA DO LIVRO ZACIMBA GABA, EM SALA DE AULA.

Partindo do princípio de que a pesquisa-ação requer formular plano de ação e baseada nos princípios das metodologias ativas, foram aplicadas aulas que tinham como objetivo abordar diferentes conteúdos da área, e foi através do Projeto Ciranda de Histórias com a proposta de envolver o processo de uso da literatura étnico-racial para promoção de processos educativos de letramento literário, consolidando o aporte teórico do multiculturalismo, que prevê a transversalidade da teoria étnico-racial, entrelaçada às estratégias de leitura com literatura infantil. No presente estudo, utilizando-se um livro de literatura regional e ocorrências históricas relacionadas à escravidão, dramatizadas e recontadas em um livro infanto-juvenil.

No primeiro momento, a professora leu o texto da história do livro Zacimba Gaba, incentivando os alunos a formarem imagens mentais acerca dos relatos textuais, incentivando-os a trabalhar a estratégia de leitura da visualização. Essa estratégia possibilita a formação de cenários na mente. Como explicam Girotto e Souza,

Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência justificando a razão dessas duas estratégias, serem abordadas tão proximamente. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. (GIROTTTO e SOUZA apud MENIN, GIROTTTO, ARENÁ E SOUZA, org. 2010, p.85)

Após perscrutar a imaginação dos discentes, por meio de indagações sobre lembranças, conexões texto-leitor, conexões texto-mundo e conexões texto-texto, a professora apresentou imagens do livro. O objetivo foi colocar os alunos diante de situações familiares e próximos de sua história, promovendo uma melhor compreensão leitora, pelos conhecimentos prévios, inferências e conexões.

Em seguida, pediu para que comentassem as imagens do ilustrador, em comparação com a imaginação de cada um. O registro e a memória entrelaçada no relato de seus familiares e a história da Princesa Guerreira os fez remontarem a um passado que não será esquecido. “A história do nosso povo, é muito linda, povo guerreiro, com esse momento, nem parece que estou na sala de aula”. Relato de um aluno (Figura 7 - Anexo 4).

Seis novas aulas foram aplicadas, as ideias retomadas na história da princesa Guerreira resgatam, de forma provocativa, leve, atualizada, corajosa e esperançosa; instigam o conhecimento que se entrega no tempo e nas tradições. A oralidade é uma forma encarnada de registro tão complexa quanto a escrita, que se utiliza de gestos da retórica, de improvisações e das danças como modo de expressão.

O segundo momento, ao contar uma história, pode fazer uso intenso do recurso extraído do livro Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira. A leitura oral representa uma porta de entrada segura para a escrita, a aprendizagem está ligada à sua funcionabilidade, ou seja, os condicionamentos construídos precisaram ser efetivamente utilizados, quando as circunstâncias, assim, o exigirem.

Deste modo, as atividades desenvolvidas devem favorecer e estabelecer relações entre novas informações e os elementos disponíveis, é necessário que os alunos possam realizar, eles próprios, um diálogo numa ampla gama de situações vivenciadas através de história ouvida. É importante que exponham suas ideias e reflitam sobre o destino da Princesa Guerreira. Diante disso, foram realizadas três atividades que envolveram conversas e discussões sobre a história da princesa guerreira.

Atividade1- Após a leitura da História da Princesa Guerreira, foi solicitado aos alunos a recriação, por meio de trabalhos manuais - desenhos e pinturas africanas - em folhas xerografadas, com ênfase na história da África. Como mostram as figuras 3,4,5 e 6 (Anexos 3 e 4).

Atividade 2- Pensando que a princesa chegou ao Brasil, em um navio, foi sugerido que criassem uma maquete de um barco para dar realidade à história a ser contada pelos alunos, e a recriassem, passo a passo, através de imagens para colorir, seguindo a sequência e a ordem dos fatos. Nesta atividade, o que foi produzido gerou uma conversa reflexiva e todos compartilharam de ideias semelhantes (Figuras 8 e 9 - Anexos 4 e 5).

Atividade 3 - As histórias sobre as comunidades de Quilombolas fazem parte da história do povo brasileiro cujo reconhecimento faz parte de um momento recente, devido ao empenho dos movimentos sociais negros e da luta pelo reconhecimento histórico e acerca da população negra do no país. Foi feita uma roda de leitura, onde se apresentou a história da princesa Guerreira Zacimba Gaba. Relembrando o que diz a história da menina, ela é “uma princesa das terras da África” questionar o que os alunos entendem com essas expressões com ênfase na história da África. Atividade consistiu em produção de pequeno texto no caderno (Figura 10 - Anexo 6).

E também se fez a confecção de um autorretrato para, desse modo, possibilitar aos alunos evidenciar, em suas práticas interpretativas, tudo o que apreenderam sobre a obra literária, na perspectiva de assegurar-lhes compreensão leitora, envolvimento e fruição, além de aderência com a narrativa.

No terceiro momento, a professora leu o livro para os alunos, explorando e destacando aspectos étnico-raciais, para suscitar afinidade, pertencimento e identidade com a narrativa. Ressaltando-se, na descrição da personagem, o cabelo enrolado e bem negro, “feito fiapos da noite”, e que realçava seus lindos penteados. Também a descrição da vestimenta, com seus trajes coloridos e perfeitos.

Os adjetivos e comparações usados pela autora, foram destacados (olhos = esfumacantes, cabelos = fiapos da noite; pele = escura e lustrosa); eles evocam uma imagem positiva da menina, valorizando aspectos como cabelo e cor de pele que,

normalmente, são “maquiados”, escondidos, quando a personagem é negra. A beleza natural da menina ganha enfeites que reforçam seu encanto, dando-lhe ares de personagem de contos de quando era princesa em sua terra, pois: “gostava de fazer tranças no cabelo e enfeitar com adereços africanos. Ela era uma princesa das Terras da África”.

A professora destacou que, além de muito bonita, essa heroína era, também, muito esperta, criativa e guerreira, pois mesmo não aceitando a situação que lhe impuseram, de escrava, não se deixou enfraquecer, sempre buscou soluções para que ela e seus descendentes fossem libertos. Antes de ler o trecho que fala da intervenção da Zacimba, que fala bem alto: “ainda me livrarei de vocês, sairei deste cativeiro e levarei comigo todos meus irmãos da África”, perguntou sobre o que eles acharam da atitude da princesa.

Nessa atividade, o objetivo foi comparar o texto escrito “sonhava com sua família seus dias de glória, seus costumes, suas danças,” pediu-se que o aluno fizesse uma ilustração, um autorretrato da Princesa, moderna, bem vestida e arrumada enfeitada, pintada, cabelos penteados, o que também contribuiu para que a classe formasse uma imagem estética positiva da mulher negra atual. Fez-se uma exposição em mural, após a conclusão da atividade (Figura 11 - Anexo 7).

Em seguida, a professora fez uma análise técnica e prática que os artistas "alunos" usaram em suas obras e procurou esclarecimentos sobre as técnicas utilizadas e o que sentiram em produzir tais obras. Vale destacar que os alunos são descendentes de Quilombolas.

No quarto momento, a professora convidou os alunos a levarem fotos antigas e objetos de instrumentos musicais que retratassem a dança Africana para uma preparação de uma exposição em sala de aula.

No quinto momento, a docente recolheu fotos levadas pelos alunos, na atividade seguinte, elaboraram um grande cartaz dizendo: “Diferenças: não basta reconhecê-las, é preciso valorizá-las” colaram as fotos no cartaz. O objetivo foi analisar o cartaz com as fotos e procurar, em seus parentes, alguma característica parecida com a sua,

observando as fotos. A professora pode ressaltá-las, dizendo das semelhanças com a Princesa da história. Com todos os materiais em mãos, foi escolhido o dia da apresentação.

No sexto momento, os alunos desenvolveram um convite para alguns moradores da comunidade, como: presidente da associação de moradores, líderes religiosos, o dono do bar que fica próximo à escola, grupo de dança de jongo e grupo de dança de capoeira.

O convite era individual e feito pessoalmente e não poderia haver voluntários, pois o espaço era pequeno, o refeitório da escola. No grupo de dança do jongo a professora escolheu três componentes, pois havia, na turma, quatro alunos que faziam parte da dança e apresentariam. Na dança de capoeira, escolheu seis pessoas para a apresentação.

No sétimo momento, realizou-se a exposição, que aconteceu em dia específico e com representantes de um professor de dança do jongo que teceu explicações sobre cada instrumento musical que os alunos levaram, com o objetivo de envolver e esclarecer a todos. Não houve ordenação dos itens a serem seguidos para a apresentação, foi aleatório. O importante é que os alunos apreciassem e relembassem as utilidades de cada objeto. E a exposição foi um sucesso, foi uma noite mágica (Figuras 12 e 13 em anexo).

Parte importante da cultura da África, as danças, além de expressão artística, são cheias de simbolismos e fazem parte de vários rituais. Grande parte delas são caracterizadas por terem um aspecto ritualístico.

4.5 TRADIÇÕES AFRO-BRASILEIRA-DANÇAS

Embora tenham deixado todos os pertences para trás, os africanos trouxeram, nos navios negreiros, uma rica diversidade cultural, reflexo das tradições dos países da África. Um dos aspectos herdados, que mais se destacou na cultura brasileira, são as danças que remetem às tradições afro-brasileiras. Conheça algumas delas.

A capoeira foi desenvolvida no Brasil, por africanos escravizados em território nacional. A expressão cultural é uma mistura de música, dança, luta e jogo. Os capoeiristas encenam movimentos e golpes, enquanto são acompanhados por músicas tradicionais, tocadas no berimbau e complementadas por palmas.

O jongo é, sobretudo, uma manifestação cultural e religiosa afro-brasileira. Sua dança, carregada de drama, recria a coroação de um rei ou rainha do Congo. Com origem em Pernambuco, se espalhou por todo o Brasil e hoje é tradicional em muitos estados, inclusive nas comunidades quilombolas.

Samba de roda, um dos ritmos e danças que mais representam o Brasil no exterior, também é um gênero de tradição afro-brasileira. Seus principais instrumentos são chocalho, pandeiro, berimbau, atabaque e viola.

4.6 OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LITERATURA REGIONAL

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), possuem expectativas em relação a sua aprendizagem. Mais do que o ser letrado, eles desejam autonomia, inclusão, socialização, resgates culturais, ou seja, tudo que os tirem da situação em que se encontram. Sabe-se que a leitura é sempre contextualizada, inclusive os temas trazidos, inicial e constantemente, principalmente quando estão ligados à realidade dos indivíduos e suas culturas. Busca-se, a partir deste princípio, usando o seu conhecimento de mundo, para conduzi-lo em outras realidades, até mesmo em seu imaginário, por meio da leitura, principalmente a de imagem.

O contato com diferentes estilos de expressões culturais que motivou a refletir sobre as experiências, obtiveram informações que ampliaram seu repertório e permitiram uma postura mais sensível e crítica diante das adversidades. Deixa-se, como produto final, uma sequência didática (Anexo 8), estruturada a partir de estratégias de leitura, com o livro Zacimba Gaba - a princesa guerreira - para que outros professores possam utilizar e desenvolver os conteúdos, visando buscar participação e enlace com a obra e assimilação maior da narrativa e semântica.

O material destina-se ao uso em salas de aula da EJA, em que haja demanda de abordagens étnico-racial.

A EJA constitui-se como cenário em que são cotidianamente expostas situações de desigualdade e de exclusão vivenciadas pelos estudantes, mas também conhecimentos que vêm sendo gerados em contextos informais de educação, através das práticas sociais vivenciadas na família, no trabalho e na comunidade. (MARTINS, COSTA e SAMPAIO apud CAPRINI e BECALLI, org. 2018, p.59)

Em face deste contexto, a expectativa é de gerar contribuição para o universo escolar, por meio deste estudo, para com a reflexão sobre práticas pedagógicas na temática étnico-racial, a partir dos estudos e das atividades desenvolvidas, consolidadas nas sequências didáticas (Apêndice B)

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo desenvolver práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, bem como suas possibilidades de ler, compreender e interpretar textos através das práticas embasadas em livro étnico-racial. Os participantes apresentam perfil característico decorrente a cultura Africana.

Buscou-se contextualizar, embora de forma aligeirada, os desdobramentos históricos da EJA no Brasil, e partiu-se da análise de um método específico para a educação da EJA, e sua aplicabilidade em uma escola na comunidade quilombola do município de Presidente Kennedy-ES. A Alfabetização de Jovens e Adultos e a cultura quilombola, entrelaçadas e envolvidas, por um espaço de trocas e compartilhamento de conteúdo, e por se dar em relação a um contexto social, cultural específico, enfatiza as particularidades dos sujeitos que a constituem. É uma instância que preserva elementos culturais carregados de um passado histórico e social e que propiciam um posicionamento subjetivo do sujeito ao reconhecer-se nesse passado.

A identificação de pertencimento do indivíduo, diante dos valores e conteúdos inerentes à realidade histórico-cultural própria desse contexto, incide em sua identidade e possibilita que ele se reconheça enquanto sujeito afrodescendente, pertencente a um todo maior, à cultura quilombola.

Pretendeu-se, com esse estudo, engessar as possibilidades identitárias quilombolas, seja por se fixarem a um passado ou por lhes traçar um futuro a indivíduos que, em sua maioria, não cursaram o Ensino Fundamental, pois exerciam atividades profissionais, porque tinham que trabalhar e ajudar no sustento da família. Os participantes referiram, ainda, hábitos de contar e recontar histórias do seu povo, sua utilização nos ambientes de casa, trabalho, escola.

Voltou-se, também, para o estudo de processos de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, com a metodologia sobre práticas de leitura e escrita, gerando pertencimento e empoderamento identitárias em comunidade quilombola, a partir do uso das estratégias de leitura envolvendo o livro étnico-racial, que aborda a realidade

cultural, como é o caso dos quilombolas. Como tradição dos antepassados, conta-se a história por meio de narrativas da Princesa Guerreira Zacimba Gaba. Uma delas está registrada no livro *Zacimba Gaba a Princesa Guerreira - a História que não te contaram* escrita por Noelia Miranda.

As experiências educacionais que se desafiaram a construir uma pedagogia com base na cultura dos sujeitos, como os quilombolas, encontraram um material muito rico nas narrativas, as quais remeteram à memória e às histórias de vida. A metodologia de história oral é um importante meio de trabalho em um processo educacional.

Esse método de trabalho ganhou força a partir da perspectiva da oralidade que foi ao encontro de questões de memória e identidade buscando, a partir de questões do presente, o encontro com o passado. Nesse contexto, a história oral possibilitou o debate sobre um fenômeno, uma vez que existem outras visões, foi essencial a participação dos alunos envolvidos nas atividades, ou seja, interessados em questões relativas à identidade cultural.

A relação com o passado, a sociedade circundante são questões que envolvem a dinâmica de constituição identitária quilombola e que podem lançar luz aos estudos sobre os processos identitários. A oralidade é produção da história, demonstrando que cada grupo cultural/social possui a sua, tendo a condição de guardar, transmitir e construir história. O contato com diferentes estilos de expressões culturais que os motivou à reflexão sobre as experiências vivenciadas, foi possível obter informações que ampliaram o repertório e permitiram uma postura mais sensível e crítica diante das adversidades.

É nesse sentido que as narrativas das comunidades quilombolas se transformam em história de vida, promovendo significados às suas condições. Pode-se perceber através do projeto *Ciranda de Histórias*, desenvolvido durante este estudo, que foram oferecidas diversas oportunidades para que os alunos pudessem construir suas competências, acreditando-se, portanto, que a forma de organização do trabalho por projeto favoreceu o desenvolvimento discente durante o processo de alfabetização.

Percebeu-se que elementos dessa metodologia estão presentes na relação entre professor e alunos e na intensa expressão de afetividade envolvida no processo. Isso fica claro quanto às suas impressões ao serem questionados sobre as atividades realizadas em sala de aula, o reconhecimento da professora sobre a importância desses elementos afetivos, do conhecimento da realidade dos alunos, algo bastante presente, onde, envolvia um conhecimento sobre a realidade dos mesmos, além da característica de letramento e leitura em uma cultura Quilombola onde a oralidade é predominante.

REFERÊNCIAS

- _____. **A importância do ato de ler.** Em três artigos que se complementam. 27. Ed. São Paulo.
- _____. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: **Reunião Anual da ANPED**, 21., 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados... São Paulo: ANPED, 1998.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação.** São Paulo, Editora Vozes, 2012.
- BOTELHO, D. M. Aya nini (Coragem): **Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares.** São Paulo e Havana São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Setor de Avaliação, IDEB – MEC – Ministério da Educação.** Brasília-DF, 2017.
- _____. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15.
- _____. Secretaria da Educação Básica – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394/ 96. MEC – Ministério da Educação, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de educação Fundamental.** Brasília: 1997.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV, Mec, Brasília, 1974. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 07.10.2019
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **MEC/SEF**, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> acesso em: 19 de mar. 2011.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural.** Brasília, 1998.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: mito e realidade.** Rio de Janeiro, Senac, 1984.
- _____. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade.** Ceará, Eduece, 2013.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Coordenação Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. Curitiba: Positivo, 2005.

FREIRE, P.R. **Educação como Prática de liberdade.**, 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1986.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Conscientização teoria e prática de libertação**. São Paulo. Cortez e Moraes, 1979

_____. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/instituto Paulo Freire, 1998.

GONÇALVES. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**, 6ª Ed. São Paulo. Editora Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Ceará, Eduece, 2013.

LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. A. e D'Ávila, Cristina (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008.

LIMA, Venício A. de Lima. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. Brasília, Editora da UNB, 2011.

NASCIMENTO, S. M. **educação de Jovens e Adultos – EJA**, na visão de Paulo Freire. Monografia .2013. Paranaíba- Paraná.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, set/dez 2010.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, vol.38, no.1, mar. 2012a.

_____. O campo teórico investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: SUANNO, Marilza V. e RAJADELL, Nuria (orgs.). **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações, 2012b.

SANCEVERINO, Adriana R. **Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos**: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática*. Resultado parcial de pesquisa de doutorado financiada pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Excelência Acadêmica (CAPES/ PROEX). Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016

SOUZA, S. F. **Estratégias de Leitura para a Formação da Criança Leitora**, – UNESP/Campus de Presidente Prudente. Monografia .2009

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005

ANEXOS

ANEXO 1

Figura 1 - Passeio à cinemateca municipal, filme “O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO”



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

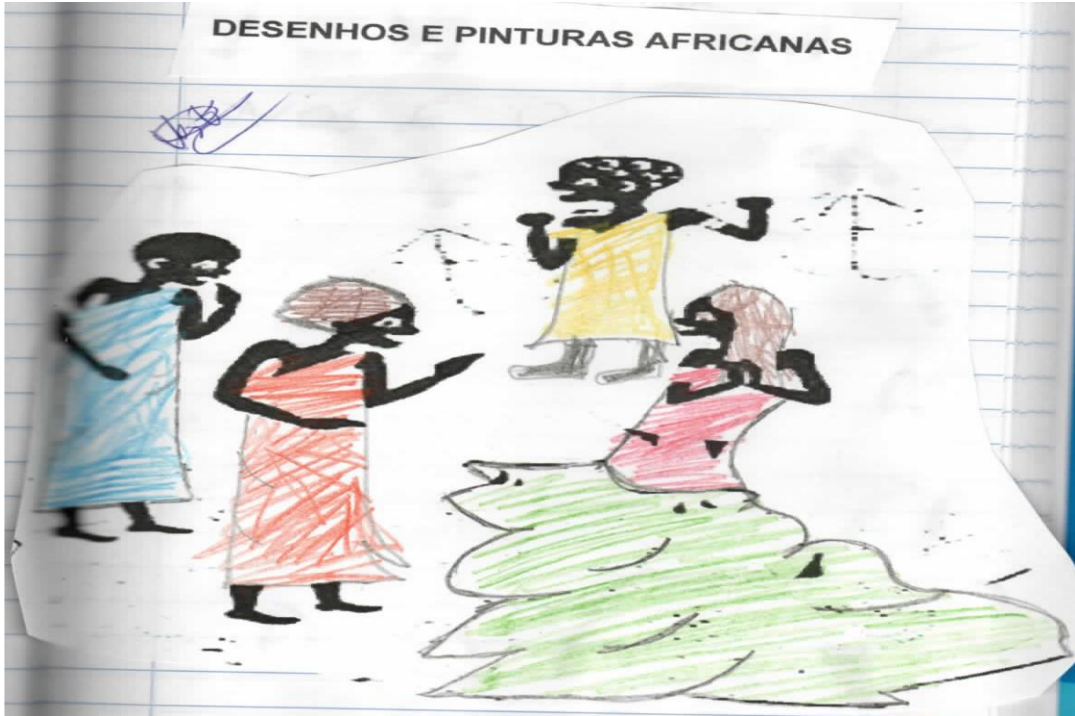
Figura 2 - Passeio à cinemateca municipal, filme “O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO”



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

ANEXO 2

Figura 3 - Atividades desenhos e pinturas Africanas



Fonte: Atividades produzidas pelo aluno A

Figura 4 - Desenhos e Pinturas Africanas



Fonte: Atividades produzidas pelo aluno B

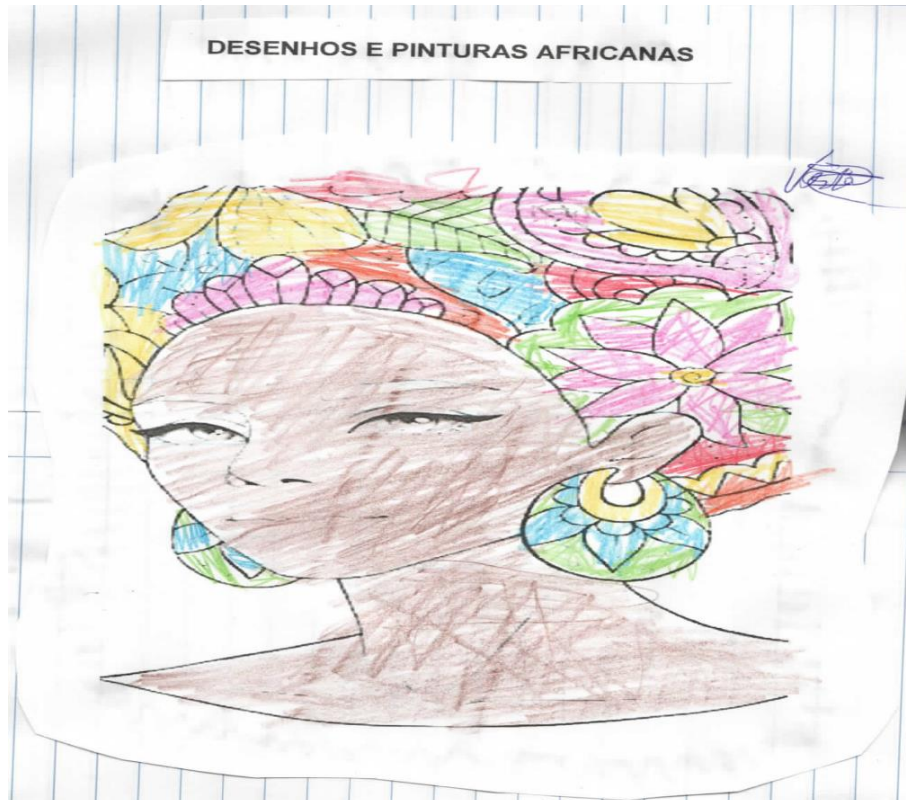
ANEXO 3

Figura 5 - Desenhos e Pinturas Africanas



Fonte: Atividades produzidas pelo aluno C

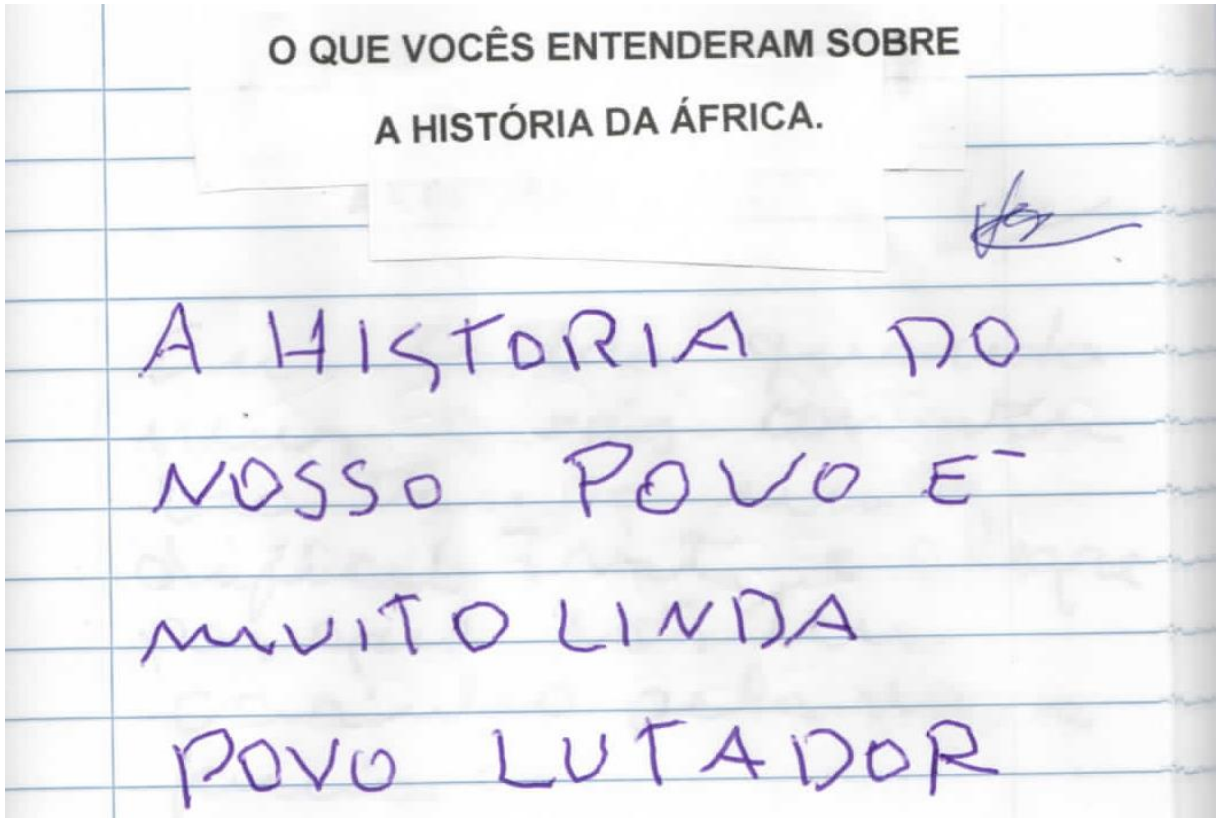
Figura 6 - Desenhos e Pinturas Africanas



Fonte: Atividades produzidas pelo aluno D

ANEXO 4

Figura 7 - Relato do aluno E



Fonte: Atividades produzidas pelo aluno E

Figura 8 - Passo a Passo da história Da Princesa Guerreira



Fonte: Painel produzido pelos alunos da EJA

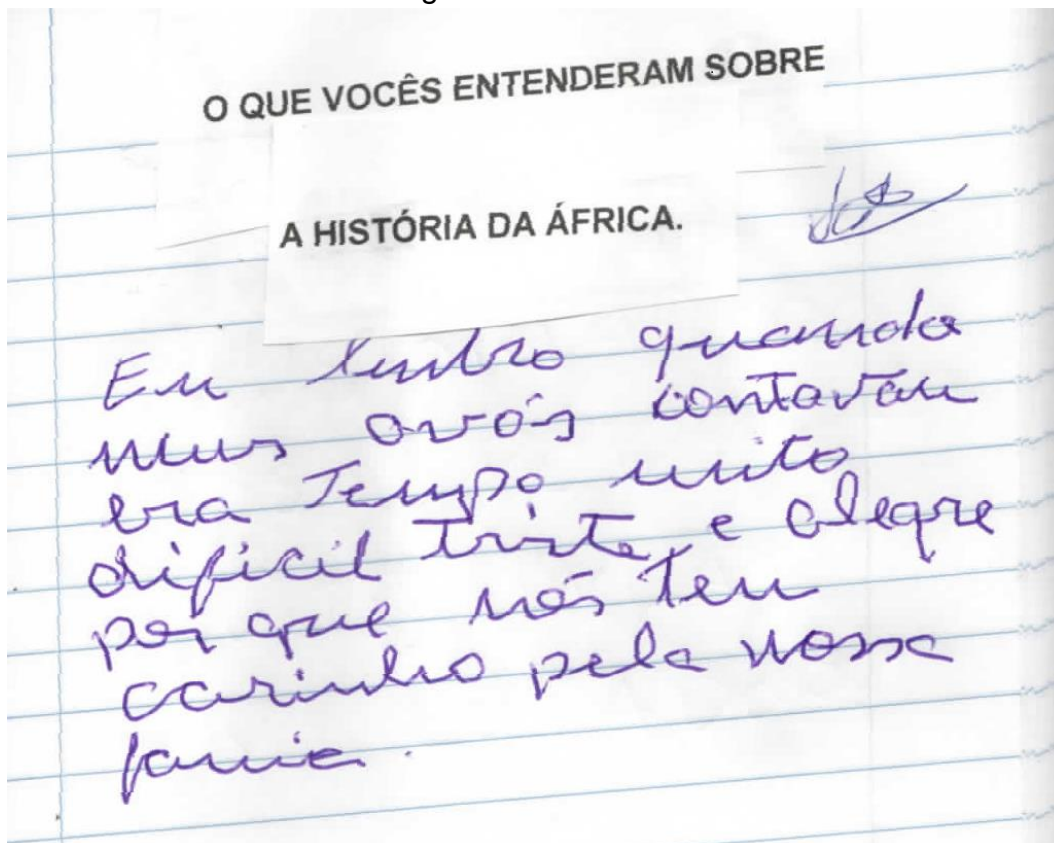
ANEXO 5

Figura 9 - Maquete do barco representando a chegada da princesa ao Brasil



Fonte: Produzida pelos alunos da EJA.

Figura 10 - A História da África



Fonte: atividade produzida aluno

ANEXO 6

Figura 11 - Auto-retrato da Princesa



Fonte: Painel Auto-retrato da Princesa Guerreira produzido pelos alunos

Figura 12 - Fotos de instrumentos musicais



Fonte: Instrumentos musicais, materiais apresentados pelos alunos da EJA

ANEXO 7

Figura 13 - Quadro de fotos antigas



Fonte: Painel de fotos antigas produzido e apreciado pelos alunos da EJA

APÊNDICES

APÊNDICE A - METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA DO ALUNO - MEIOS DE COMUNICAÇÃO MAIS UTILIZADOS

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Variável
* Analisar a situação de como o sujeito utiliza meios de comunicação	* Compreender como o uso dos itens faz parte do cotidiano * Identificar as expectativas e dificuldades em relação ao uso dos itens	* delimitar o universo da pesquisa; * importância da utilização dos itens no dia a dia * opinião pessoal sobre o assunto

Tabela 1 – Meios de informação mais utilizados – comunidades quilombolas, Presidente Kennedy-ES, fevereiro de 2019

	1ª opção-80 pessoas entrevistados
Internet	10- pessoas
TV	15-pessoas
Jornal impresso	12-pessoas
Rádio	43-pessoas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE B**Questionário Aplicado - meios de comunicação mais utilizados**

- 1) Nome
- 2) Sexo () masc () fem
- 3) Idade
- 4) Estuda na EJA? ()sim () não
- 5) Qual desses itens você utiliza como meio de comunicação?
 - 1) TV
 - 2) Rádio
 - 3) Jornal-Impresso
 - 4) Celular

SEQUENCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O LIVRO “ZACIMBA GABA”



OBJETIVO: Desenvolver, através do tema, a riqueza da diversidade étnico-cultural Brasileira, contribuindo para que as pessoas se apropriem de valores como o respeito, a si próprias e ao outro, e a autoestima gerando empoderamento e pertencimento indenitário ao descendente negro.

Situação de aprendizagem: conhecendo o texto

Sinopse:

O livro Zacimba Gaba, conta a história da princesa Guerreira, da nação africana de Cabinda, em Angola, em 1960 foi comprada por José Trancoso na região norte do Espírito Santo, mais precisamente em São Mateus.

Texto: “Zacimba Gaba-Princesa Guerreira. A História que não te contaram”

Autor: Noélia Miranda

Público Alvo:

Duração: x aulas.

1 - Aquecendo a leitura por meio das estratégias de leitura com o livro *Étnico Racial*:

Conexões

Inferências

Visualização

Questionamento

Síntese

Sumarização

Oficina de estratégia de leitura com o livro *Étnico Racial*:

Oficina de leitura – 60 minutos

Aula introdutória – de 5 a 10 minutos

Prática guiada – 35 a 50 minutos

Partilha do texto com o grupo – de 5 a 10 minutos

**** Apresentação do texto (antes de apresentar o livro).*

2 - Ativação de conhecimentos prévios, antecipação ou predição; checagem de hipóteses buscando suscitar a curiosidade e o interesse do leitor.

O professor vai apresentar o título do livro aos alunos, convocando os alunos a fazerem inferências com os descendentes de escravos.

2.1 - *Roda de conversa com os alunos:*

a) Se alguém conhece pessoas e tem parentes descendentes de escravos?

b) Quando escuta falar em escravos, o que lembra?

c) Antecipando os acontecimentos pelo título do livro.

d) Colhendo hipóteses dos alunos acerca da história e de seu desfecho.

***** Essa atividade tem o objetivo de propiciar o envolvimento do leitor com a história, buscando suscitar-lhe o interesse pelo desenrolar dos acontecimentos. Está considerada nos 60 minutos de leitura. O mediador de leitura tem a função de tornar, o implícito, explícito

3 - Trabalhando as conexões. Fazer o aluno pensar sobre as conexões facilita o entendimento do texto:

a) Texto leitor – quando eu escuto/leio a história eu lembro de qual situação do meu cotidiano?

Ex: *Quando eu ouvi essa história eu lembrei das histórias que meus avós contavam.*

Texto mundo – quando eu escuto/leio a história eu recordo de algum debate acerca do tema central ou de qualquer situação da história? O que essa história me faz lembrar?

Ex: *Quando eu ouvi essa história eu lembrei das lutas pela liberdade do nosso povo negro.*

Texto- texto – quando eu leio/escuto essa história eu me recordo de outro texto que aborda uma temática semelhante. (Pode ser música, história em quadrinho, filme, outro livro, etc.)

Ex: *Quando eu ouvi essa história eu lembrei do filme “O menino que descobriu o Vento”.*

4 - Produção de inferências por meio da visualização das imagens, ao longo da leitura de toda a história, ou seja, criar imagens mentais.

*** Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso a visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias estarem conectadas. Ao visualizar, os leitores criam imagens mentais da história. A ilustração é a inferência do ilustrador, seu ponto de vista.

Usar a capa para inferir sobre os acontecimentos (A Zacimba Gaba vestida de Princesa, apresenta qual significado?)

Onde ela está ?

(Essas duas questões apresentam qual possibilidade de inferência?)

*** Usar o quadro recapitulativo de inferência:

GRAVURA DA CAPA	INFERÊNCIA
A Zacimba Gaba vestida de Princesa	Realidade, antes de ser escrava
Onde ela está	Na sua terra – África

Riqueza da diversidade étnico-cultural brasileira	INFERÊNCIA
“A Princesa virou escrava”	Foi comprada
“o barão não tinha ideia da popularidade de Zacimba em Angola”	Era Princesa
Após descoberta, proibiu sua saída da Casa Grande e submeteu a princesa à castigos físicos e psicológicos.”	Gerou revolta entre os escravos, resultando mais tarde na fuga da princesa
“A luta de Zacimba significava”	Busca pela liberdade, a busca pela sua dignidade humana

* Ao visualizar a capa do livro, o leitor também já faz inferências. E ao incentivar o aluno a fazer inferências, o mediador de leitura ajuda ao leitor a tomar a história para si, a criar enlace e vínculo com a leitura.

Por meio da visualização o leitor é levado a compreender melhor a história.

- Recuperação do contexto de produção; definição de finalidade e metas da atividade da leitura.

- . Quem é o autor do texto?
- . Qual é o objetivo desse tipo de leitura?
- . Ler para estudar, buscar informações etc.
- . A função social da leitura.

ATIVIDADE PLANEJADA PARA AULA

QUADRO ÂNCORA			
Eu visualizo a fim de:	Sim	Não	Observação
Fazer previsões e inferências			
Esclarecer algum aspecto do texto			
Lembrar			
Eu visualizo:			
Personagens, pessoas ou criaturas.			
Ilustrações ou características			

Eventos e/ou fatos.			
Espaço ou lugar.			
Eu visualizo, usando:			
Meus sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos).			
Minha reação física (calor, frio, com sede, estomago doendo etc.)			
Uma reação emocional (alegria, tristeza, animo, solidão etc.).			

Atividade de Visualização

Aluno: _____

Título do livro: _____

Autor: _____

1) Após a leitura do texto “Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira”, desenhe as imagens que você visualizou durante a narrativa:

ATIVIDADE PLANEJADA PARA AULA

Atividade Conexões

Aluno: _____

Turma: _____

Título do Livro: _____

Nome do autor: _____

Conexão texto – leitor

1) Após a leitura do livro “Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira”, lembrei-me de que um dia...

Conexão texto - texto

2) Quando li “Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira”, lembrei-me que já tinha ouvido alguém contar uma história parecida, visualizando uma imagem xerografada ou em um quadro pintado.

Conexão texto – mundo

3) Ao ler “Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira”, lembrei-me de algo ou um acontecimento ocorrido no Brasil ou no mundo

Atividade Leitura de imagem: visualização, inferência e sumarização

Aluno: _____ Turma: _____

Título do Livro: _____

Nome do autor: _____

1 - Observe a ilustração da capa e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.

Quais sentimentos essa imagem provoca em você?

A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?

Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?

Atividade Releitura

Nome do autor: _____

Aluno: _____

Turma: _____

Título do Livro: _____

2 - Observe a ilustração da última página e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.

Quais elementos básicos da arte você consegue identificar

A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?

Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?

3 - Observe a ilustração da conversa entre o Barão e os escravos e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização

Quais sentimentos essa imagem provoca em você?

A imagem é composta por elementos, vivos, móveis ou objetos?

Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?

ATIVIDADE PLANEJADA PARA AULA

Atividade Releitura

Aluno: _____

Turma: _____

Título do Livro: _____

Nome do autor: _____

1 - Escolha uma ilustração do livro “Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira” e realize uma releitura da imagem escolhida:

APÊNDICE C - ATIVIDADE PLANEJADA PARA AULA 1

QUADRO ÂNCORA			
Eu visualizo a fim de:	SIM	NÃO	OBSERVAÇÃO
Fazer previsões e inferências			
Esclarecer algum aspecto do texto			
Lembrar			
Eu visualizo:			
Personagens, pessoas ou criaturas.			
Personagens, pessoas ou criaturas.			
Ilustrações ou características			
Eventos e/ou fatos.			
Espaço ou lugar.			
Eu visualizo, usando:			
Meus sentidos (olfato, audição, paladar ou sentimentos).			
Minha reação física (calor, frio, com sede, estomago doendo etc.)			

APÊNDICE D – ATIVIDADE PLANEJADA PARA AULA

Atividade de Visualização
Aluno: _____
Título do livro: _____
Autor: _____

1) Após a leitura do texto “Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira”, desenhe as imagens que você visualizou durante a narrativa:

APÊNDICE E – ATIVIDADE PALENJADA PARA AULA

Atividade Conexões

Aluno: _____

Turma: _____

Título do Livro: _____

Nome do autor: _____

Conexão texto – leitor

1) Após a leitura do livro “Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira”, lembrei-me de que um dia...

Conexão texto - texto

2) Quando li “Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira”, lembrei-me que já tinha ouvido uma história parecida, visualizando uma imagem xerografada ou em um quadro pintado.

Conexão texto - mundo

3) Ao ler “Zacimba Gaba, a Princesa Guerreira”, lembrei-me de algo ou um acontecimento ocorrido no Brasil ou no mundo.

ATIVIDADE PLANEJADA PARA AULA**Atividade Releitura**

Aluno: _____

Turma: _____

Título do Livro: _____

Nome do autor: _____

- 1- Escolha uma ilustração do livro “Zacimba Gaba, a Princesa**
- 2- Guerreira” e realize uma releitura da imagem escolhida:**