

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: “...VOU APRENDER A LER PRA ENSINAR MEUS CAMARADAS!”¹

*Terezinha Oliveira Santos (UFOB)**

RESUMO

De que maneira a prática de uma educação bancária (Freire, 1987) pode veicular os preconceitos que a sociedade brasileira ainda mantém em relação aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Neste artigo, apresento uma (re)visão crítica da minha prática docente quando atuava nessa modalidade educacional, uma prática eivada pelo mito da democracia racial latente em mim. Diante dessa constatação, dei início a questionamentos que me levaram à busca por aprendizagens que resultaram noutras cosmo percepções acerca de quem sou e do meu papel individual e coletivo no contexto educacional e para além, agência que resultou na dissertação de Mestrado: “Configurações Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens, defendida em 2007. Neste artigo, a partir dos conceitos acadêmicos de alfabetização, escolarização e letramentos busco estabelecer um diálogo com cursos de licenciaturas, gestores educacionais e todos aqueles envolvidos na promoção de uma Educação de Jovens e Adultos “desmitologizada” conforme objetivos preconizados na Lei 10.639/03 que melhor possamos compreender e aniquilar os estratagemas semânticos e ideológicos com os quais a linguagem eurocêntrica, secularmente, tem manipulado a nossa maneira de ser e estar no mundo.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Alteridade. Letramentos.

ABSTRACT

YOUTH AND ADULT EDUCATION AND TEACHER TRAINING: “...I’M GOING TO LEARN HOW TO READ TO TEACH MY PEEPS!

How can the practice of banking education (Freire, 1987) be able to guard against the prejudices that brazilian society still has in relation to the subjects of Youth and Adult Education? In this article, I present a critical (re) view of my teaching practice when I was involved in this educational modal-

1 Trecho da letra da música “Massemba”, de Roberto Mendes. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/roberto-mendes/1144687/>. Acesso em: 10 out.2018.

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Oeste da Bahia/Centro Multidisciplinar Campus Barra. Doutora em Letras/Membro do Grupo de Pesquisa Corpus Possíveis: Educação, Culturas e Diferenças/UFOB. E-mail: telurica43@hotmail.com.

ity, a practice influenced by the myth of racial democracy latent in me. Faced with this, I started questioning that led me to the search for learning that resulted in other cosmoperceptions about who I am and my individual and collective role in the educational context and beyond, which resulted in the dissertation: “Identity Settings in a class of the EJA: a reading beyond the margins”, defended in 2007. In this article, from the academic concepts of illiteracy, schooling and literacy, I seek to establish a dialogue with undergraduate courses, educational managers and all those involved in the promotion of a “demythologized” Youth and Adult Education, in accordance with the objectives of Law 10.639 / 03 for what we can better understand and annihilate the semantic and ideological stratagems with which eurocentric language, secularly, has manipulated our way of being and being in the world.

Keywords: Youth and Adult Education. Otherness. Literacies.

RESUMEN

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y FORMACIÓN DOCENTE: “...VOY A APRENDER A LEER PARA ENSEÑAR A MIS CAMARADAS!”

¿De qué manera la práctica de una educación bancaria (Freire, 1987) puede velar los prejuicios que la sociedad brasileña aún mantiene en relación a los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos? En este artículo, presento una (re)visión crítica de mi práctica docente cuando actuaba en esa modalidad educacional, una práctica contagiada por el mito de la democracia racial latente en mí. Delante de esa constatación, dé inicio a cuestionamientos que me llevaron a la búsqueda por aprendizajes que resultaron en otras cosmopercepciones en relación a quien soy y mi papel individual y colectivo en el contexto educacional y para más allá, agencia que resultó en la disertación de Maestría: “*Configurações Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens*”, defendida en 2007. En este artículo, a partir de los conceptos académicos de alfabetización, escolarización y letramentos busco establecer un diálogo con cursos de licenciaturas, gestores educacionales y todos aquellos envueltos en la promoción de una Educación de Jóvenes y Adultos “desmitologizada” conforme objetivos preconizados en la Ley 10.639/03 para que mejor podamos comprender y aniquilar las estrategias semánticas e ideológicas con las cuales el lenguaje eurocéntrico, secularmente, tiene manipulado nuestra manera de ser y estar en el mundo.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Alteridad. Letramentos.

1. Introdução

“O racismo que existe,
O racismo que não existe.
O sim que é não,
O não que é sim.
É assim o Brasil
Ou não?”

(Oliveira Silveira/Ser e não ser.)

Este artigo pretende estabelecer um diálogo com cursos de licenciaturas, docentes em processo de formação inicial e continuada, gestores educacionais, enfim, com todos os agentes que tenham interesse no fortalecimento das práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana². Com esse objetivo, tomarei como referência a minha dissertação de Mestrado, intitulada “Configurações Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens”, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2007. Apesar de ser um trabalho realizado no final da década passada, ele se atualiza no propósito de, naquele diálogo, refletirmos sobre os preconceitos docentes circulantes na sala de aula daquela modalidade educacional, e não só.

A alienação, muitas vezes, leva professoras e professores a assumirem posturas e produzir discursos calcados em estereó-

tipos. A palavra alienação é aqui utilizada no sentido do “encarceramento mental” (Wade Nobles, apud MAZAMA, 2009, p.112) que pode nos conduzir aos mitos que historicamente têm embasado ideologias e tensionado as relações de alteridade, trazendo sérios prejuízos às subalternidades injuriadas, caracterizando essas como aquelas que estão nas franjas da sociedade pelas imbricações de suas identidades étnico-racial, de classe, de gênero, etária, religião, local de moradia, frágil escolarização etc., já que essas categorias podem ser acionadas de maneira individual ou sobrepostas, a depender do que esteja em jogo nas interações. Para uma melhor compreensão do propósito delineado, primeiramente, precisarei fazer um breve *backup* daquela atividade investigativa como um fio condutor desse devir reflexivo.

Após a trama inicial, temos o subtópico intitulado “*Recuperando arquivos: um breve backup*”, no qual, de maneira crítica, retraço percursos subjetivos e pedagógicos em relação à minha prática docente e a qualidade dessa interação com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. Na sequência, temos o tópico: *Educação de Jovens e Adultos: ecos do passado*, no folhear de algumas páginas da História para melhor compreender o hoje; Esse caminho se abre em acolhimento ao subtópico: *Por essas mal traçadas linhas: escravidão, alfabetização e letramentos no século XIX*, com vozes de homens e mulheres de um tempo distante e, tão perto, considerando as dimensões das desigualdades sociais, nesses 130 anos de abolição. Os tópicos finais: *E por falar em cartas e Para (não) concluir* representam os fios de uma circularidade, não como um desenho que se fecha, mas que se alarga na receptividade às vozes que com esse texto queiram dialogar.

2 “A Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei (...)”. (Gomes, 2011). Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 10 out.2018.

1.1. Recuperando arquivos: um breve “backup”.

Sou professora de Língua Portuguesa, língua materna e, à época do Mestrado, atuava na Educação de Jovens e Adultos, nas turmas da Aceleração II- Estágio II, equivalentes ao 8º e 9º ano do ensino fundamental, atualmente, numa escola pública estadual situada no bairro de Cajazeiras X, periferia de Salvador – Bahia. Passar a dar aulas no turno noturno, geralmente, faz parte dos ajustes complementares de carga horária para aqueles docentes com 40 horas sendo assim, eles atuam no turno diurno, na educação regular, e transitam para o turno noturno, seguindo o fluxo temporal, mas na contramão de uma formação específica para um ensino-aprendizagem significativos. Eu fazia parte daquele grupo. Assim, quando o sinal de ir para sala era acionado, confesso que muitas vezes dali queria estar distante, em casa, não só pelo cansaço físico, mas pelo cansaço mental que aquela jornada prenunciava. Tudo me incomodava, não somente a atuação numa modalidade educativa desvalorizada pelos próprios estudantes que a ela se referiam como um “faz de conta”, como também por sentir que deveria haver outra forma de ensinar que não fosse aquela, inócua, alienada a modelos padronizados e distanciada da realidade daqueles estudantes excluídos da escola regular.

Para não ficar só na queixa estéril, em 2002, fiz parte da turma de Especialização na Educação de Jovens e Adultos, numa ação particular em busca de respostas. Assim, passei a frequentar, semanalmente, essa pós-graduação oferecida pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. O curso foi proveitoso, pelas leituras e discussões realizadas acerca da problemática histórica da Educação de Jovens e Adultos e por passar a conhecer a vida e a ação educacional

de Paulo Freire. Paradoxalmente, em relação ao curso, em si, não posso negar o sentimento de decepção justificado pelo que nos move quando procuramos essas formações “em serviço”. Geralmente, buscamos por receitas, modelos do “como fazer”.

Em 2005, voltei à academia, agora, como pesquisadora. No Mestrado, a área da Linguística Aplicada acolheu as minhas indagações pelo viés da pesquisa sobre o ensino de português, como língua materna, numa sala da EJA. A leitura do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire levou-me a questionar a minha prática, a partir do que ele dizia acerca da educação bancária e esse qualificador, por si só, significava o quanto eu estava distante de uma educação dialógica, termo registrado nos planejamentos pedagógicos, mas, no fundo, não passava de mais uma retórica discursiva com as quais vamos preenchendo os formulários cobrados pela escola naquele “planejar”.

O instante em que essa consciência de si³ aconteceu tem a ver com a correção dos textos produzidos pelos estudantes. Naquele momento, enquanto eu os avaliava, ia me deparando com os “erros” e dizia muitas vezes no desabafo com outras colegas: “*Esses alunos não querem nada. Não vão a lugar algum!*”. Isso dito na força que emana das relações de poder, na redução do Outro, na profecia determinista e perversa. As narrativas adquiriam a circularidade na voz de cada uma docente, o que fortalecia os sentimentos mencionados. Entretanto, no decorrer do tempo fui tomada pelas reflexões acerca daquelas palavras e da minha condição de mulher negra, migrante da cidade de Itapetinga, sudoeste da Bahia, moradora da mesma periferia onde a escola estava locali-

3 “Noção de consciência: representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência” (VIEIRA, 1997, p.59).

zada, filha de pais analfabetos. “Quais eram os quereres daquelas pessoas?”, “O que significava: ir a algum lugar?”, “Qual o direito que eu tinha de verbalizar aquelas palavras, levando em consideração as minhas identidades acima mencionadas?”, “Em que lugar eu havia chegado com todo aquele suposto conhecimento?”, “Qual era o meu papel sociopolítico naquela sala de aula da EJA?”.

Essas questões também me afetaram quando percebi as dificuldades que, no meu deslocamento periferia/centro, eu levava para a sala das disciplinas do Mestrado, na tentativa de entender aquela linguagem acadêmica, as exigências das leituras e produções textuais distanciadas da minha experiência cotidiana como docente. Estava diante de outras demandas para as quais eu deveria mobilizar esforços físicos e cognitivos no intuito de sentir-me inserida naquele contexto que, historicamente, também não foi idealizado pensando nas pessoas das camadas populares. De certo modo, pude entender melhor o que deveria sentir aqueles estudantes da EJA, para quem a escola/academia podem ser lidas através dos rituais e obstáculos semânticos, institucionais, estruturais representados pelo enigma da esfinge de Tebas: “Decifra-me, ou te devoro”. Essa outra forma de olhar levava-me a interrogar o universo dos discentes, sujeitos cujos nomes registrados no diário de classe, na distinção alfabética das turmas A, B e C, pouco me diziam acerca dos corpos enfileirados nas carteiras escolares; semblantes cansados. Quem eram aquelas pessoas? Quais foram as rotas dos seus percursos formativos educacionais? De que forma aconteceram? Por que foram interrompidos? Com essas perguntas e com as mudanças que as reflexões iam acrescentando à minha prática, passei, aos poucos, a ter outra relação com os educandos.

E assim, o foco da discussão naquela pesquisa foi direcionado para as configurações identitárias que se constituem na interação em sala de aula e que nosso olhar gasto pela rotina as tornam imperceptíveis, dissolvidas numa ilusória homogeneização de corpos, processo denominado por Stoer e Cortesão (1999 apud MOREIRA, 2002, p.25) de “daltonismo cultural”. Para discutir esses construtos, a etnografia escolar constituiu-se como o recurso teórico e metodológico convergente àquele propósito. Em relação ao *corpus*, objeto de análise, em 2006, a sala de aula tornou-se o espaço lúdico para a circularidade dos corpos, na adaptação de uma dinâmica denominada: Entrevista comigo mesmo (a) daqui a 10 anos (Serrão; Baleeiro, 1999) como um exercício de projeção temporal para a confecção dos sonhos, dos projetos de vida, depois, de acordo com o desejo do(a) sonhador(a), compartilhados numa roda de conversa, risos e esperanças. A tarefa seguinte compreendeu o registro dos desejos através da escrita de cartas, a mim destinadas, fazendo cumprir a função daquele gênero discursivo. Assim, nas cartas, após o nome do local de onde falavam, o tempo foi registrado como o ano de 2016, Como aparato teórico, na análise do resultado dessa atividade, utilizei a perspectiva fenomenológica do futuro como tempo vivido, de Eugene Minkowski, através do texto de Queluz (1995).

Mais adiante, retomarei com as considerações acerca dessa ação. No próximo tópico, vamos folhear algumas páginas da História para melhor conhecer a EJA, assim endereçada no discurso jurídico do Art.37, Seção V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996).

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental

e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996,p.30).

2. Educação de Jovens e Adultos: ecos do passado

Um olhar por sobre os ombros nos leva a localizar a EJA na história educacional⁴ do país para que possamos, de maneira sucinta, compreender quais as motivações que embasaram a sua oferta, bem como qual a concepção acerca das identidades dos sujeitos da aprendizagem naquele contexto sociopolítico. Nesse olhar para o passado não podemos perder de vista uma análise crítica em relação à situação educacional dos sujeitos contemporâneos. De uma maneira discutível, a palavra alfabetizar está presente na história da educação brasileira, nos tempos coloniais, com as ações pedagógicas da Companhia de Jesus (Strelhow, 2010). Os jesuítas ensinavam as crianças indígenas a ler em língua portuguesa. Os adultos indígenas também estavam envolvidos nesse processo de aculturação, como aprendizes daquela língua e dos ensinamentos cristãos, através da inculcação da fé católica.

Ainda de acordo com esse autor, nos meados do século XVIII, em 1759, com as reformas educacionais promovidas pelo Império, coube ao Marquês de Pombal⁵ a

4 Para ampliar conhecimentos acerca das políticas públicas em relação à EJA, recomendo o texto "Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas" (Friedric et al, 2010). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>. Acesso em: 09 out.2018.

5 Com a finalidade de tirar Portugal do atraso para que ele pudesse adentrar com recursos culturais e econômicos na industrialização capitalista, o primeiro-ministro de D. José I, Sebastião José e Carvalho e Melo, Conde de Oeiras, que depois passou a ser conhecido como Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas, desestruturando a organização escolar jesuítica e confiscando-lhes

expulsão dos jesuítas e a implantação de aulas régias de latim, grego, filosofia e retórica, para os filhos dos colonizadores portugueses. Nas primeiras décadas do século XIX, os passos da história levam à percepção imperial de que o progresso nacional não seria possível se a população das camadas populares, compreendida como "homens e mulheres pobres e negros e negras escravos livres e libertos" (p.51), não fosse inserida nos processos formais de educação. Para resolver essa situação, o Ato Constitucional de 1834 torna a educação de jovens e adultos uma responsabilidade das províncias no seu compromisso de promover a educação primária e secundária, especialmente daqueles indivíduos. Vale ressaltar que "O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas" (STRELHOW, 2010, p 51).

Entretanto, a situação de acesso à educação formal para a população não se resolveu com um ato jurídico. Fonseca (2016), em seu artigo *A população negra no ensino e na pesquisa da História da Educação no Brasil*, nos fala do livro *História da educação brasileira*, de José Antônio Tobias. Nesse manual, com mais de quinhentas páginas, três delas trazem como tema a educação dos negros. Assim, ficamos sabendo que no período colonial, os jesuítas eram contra a escravidão, mas nada puderam fazer para que a população negra tivesse acesso à alfabetização. Aquele corpo era destinado ao labor, estava a serviço da economia, logo, seu lugar era na lavoura. No século XIX, "mesmo depois da proclamação da independência e mesmo com negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, per-

os bens. Vale ressaltar que a função da Companhia de Jesus não foi exclusivamente a religiosa e pedagógica, era econômica, também (FREIRE, 1993).

mitido frequentar a escola” (Tobias,1972, p. 97 apud FONSECA, 2016, p.27).

Os analfabetos são vistos como pessoas perigosas, degeneradas, dependentes e incompetentes, assim, não podem participar das decisões importantes do país, conforme a Lei Saraiva, em 1881, De acordo com essa lei, só as pessoas alfabetizadas poderiam votar. Em 1882, na opinião de Rui Barbosa, analfabetos e crianças eram seres iguais, pois ambos não tinham a capacidade de pensar por si próprios (Strelhow, 2010). Se a população negra é narrada, desde tempos imemoriais como seres inferiores, a condição de analfabetismo vem colmatar mais uma depreciação àquela identidade.

A herança da cosmovisão africana altera a discussão sobre a identidade brasileira. Com efeito, os afrodescendentes foram alijados de sua terra de origem, por um lado, e menos-prezados em suas terras de ocupação, por outro. Negados ontologicamente em qualquer parte do mundo, suas culturas foram rotuladas como atrasadas, animistas, folclóricas, bárbaras, primitivas, o que evidencia o racismo a que foram historicamente submetidas a população africana e seus descendentes (Oliveira,2006, apud MACHADO 2012, p.5).

O Brasil sai do século XIX com o analfabetismo constituindo-se um mal que precisava ser banido da sociedade. No primeiro período republicano, notadamente no cenário sociopolítico de 1915, temos a formalização da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo cuja meta era erradicar a “a praga negra” em sete anos. Freire (1993) chama a atenção para a força da ideológica da Liga Contra o Analfabetismo. No balanço final dessa campanha, os resultados numéricos foram inferiores aos resultados qualitativos no sentido de fermentar e difundir os discursos de ufanismo patriótico e intolerância ao analfabetismo e ao analfabeto. Freire (1993), ao analisar essa ideologia, observa que ela é contraditória. A

Liga Brasileira Contra o Analfabetismo não vê a exclusão secular dos indivíduos analfabetos como o resultado sociopolítico e econômico dos meios de produção que promoveram aquela ação. No ponto de vista dos seus idealizadores e seguidores, a culpa pelo “mais funesto de todos os males”, do “cancro social da nossa Pátria” é do analfabeto.

A ideologia da inferioridade intrínseca do analfabeto é filha da interdição de corpo. A associação entre a inferioridade intrínseca do analfabeto e a cor negra, feita pela ideologia dominante, revela o preconceito, o desprezo e a tentativa do aniquilamento do negro enquanto ser. Este, que na maior parte da história brasileira foi escravo sem nenhum direito, peça de engrenagem de gerar riquezas, interditado, legalmente e de fato, de alfabetizar-se, foi estigmatizado mais uma vez, agora nos discursos dos educadores, de então

(FREIRE, 1993, p. 205-206)

A ideologia da inferioridade, infelizmente, ainda tem alimentado o mito da democracia racial, corrente ideológica que, nas palavras de Gomes (1995, p.61) surgiu com o objetivo de “distorcer a percepção da realidade racial brasileira”. Uma distorção que implica na eliminação das distinções entre os povos que formam a sociedade brasileira, isto é, os indígenas, brancos e negros. Naquela ideologia, todos têm as mesmas oportunidades de ascensão social e, se os negros não a conseguem, isso se deve ao fato de serem preguiçosos e incapazes.

Se seguirmos a lógica da democracia racial, seremos levados a pensar que essa maioria da população é portadora de uma incapacidade congênita, que não é somente social, antes, é racista. O pensamento racista brasileiro se oculta sob o manto da democracia racial. Termina ocultando como estamos longe de ser uma sociedade democrática (GOMES, 1995, p.62)

Por outro lado, a historiografia da educação do Brasil, com seus manuais e livros de referências com os quais a disciplina História da Educação tem formado docentes, por um bom tempo, não nos ajudou a elaborar outra representação para o negro que não fosse pelo sinônimo do negro/escravo, objetificado, adestrado sob a violência das relações escravistas, e sem nenhum acesso aos processos de escolarização, levando em consideração a insistente associação do negro à sua condição de escravo, deixando de fora os negros livres e suas movimentações na afirmação da sua liberdade. Em Minas Gerais, os dados censitários de 1831 registravam uma população de 70% de estudantes negros, representados pelos pretos, pardos, crioulos e cabras (FONSECA, 2016).

De acordo com o autor, esse protagonismo negro em relação à sua busca pela educação como “um elemento de formação e afirmação no espaço social” (p.48) necessita de maiores atenções, para divulgação dos conhecimentos, especialmente nos espaços de formação de educadores. “O problema da ausência de abordagens históricas sobre o percurso educacional do negro no Brasil desvela a perspectiva eurocêntrica da nossa historiografia oficial” (Ferraz; Barral, 2017, p. 76). Nesse sentido, no próximo tópico, a partir dos estudos de Oliveira (2004), vamos refletir acerca de práticas de letramentos com as quais escravizados manifestaram suas subjetividades, plasticidade cognitiva e estratégias de liberdade mesmo com o corpo em situação de cárcere.

2.1 Por essas mal traçadas linhas: escravidão, alfabetização e letramentos no século XIX.

Oliveira (2004) aponta que, depois de 1850 com a abolição oficial do tráfico de escravos, as demandas econômicas aumentavam e

eram os braços negros que sustentavam os pilares da nação. As insurgências podiam levá-los para as prisões, ou para geografias desconhecidas dentro do território nacional, advindas das mudanças de dono. Essas situações os afastavam dos seus pares, representados pela família, os amigos, padrinhos. A volta aos seus só poderia ser possível com a liberdade, portanto era preciso trabalhar muito para um dia poder comprar a alforria, no entanto, já que esse regresso, naquele momento, não era possível, a saída era mobilizar esforços “entre os seus e entre os outros, para ter notícias dos seus pares, para deles ficarem próximos, para eles mandarem notícias suas” (p. 141). Aquele autor acrescenta que

A vida dos escravos, por si só, já justificaria o seu impedimento ao grupo seletíssimo de indivíduos que sabiam ler e escrever. Mas sempre contamos, ainda bem, com as contradições da história. Se as circunstâncias em que sobreviveram obstaram, via de regra, o acesso de escravos à leitura, por outro lado, vetando-lhes possibilidades de comunicação oral, fizeram com que recorressem a códigos alternativos para atingir os seus objetivos de indivíduos sociais e que, por conseguinte, sentem necessidade de interagir. A escrita foi um deles (OLIVEIRA, 2004, p.142)

Ao apresentar a escrita como um dos “códigos alternativos” com finalidades específicas, Oliveira (2004) nos leva a Vieira (1997, p. 101) que nos diz “Uma e outra atividade são aspectos da mesma função intelectual de simbolização, que é própria do homem”. Marcuschi (2001) ratifica que oralidade e escrita são duas práticas sociais interativas e complementares, “(...) são práticas e usos da língua com características próprias, mas não são suficientes opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (p.17). Sendo assim, cai por terra o mito da “supremacia cognitiva da escrita”

que só reforça as ideologias vigentes nas relações de poder constituídas com base na escrita como sinônimo de civilização. Em relação a essas práticas e usos da língua, após um trabalho arqueológico e com o objetivo de “esboçar algumas questões referentes à leitura e à escrita entre esses indivíduos”, Oliveira (2004, p.142) debruça-se sobre 14 documentos escritos por escravos⁶ “ou como expressão da sua vontade”, cujas vozes atravessaram tempo e espaço alcançando a nossa recepção.

Tratam-se de 13 cartas e 01 procuração. Nesta pesquisa sobre letramento⁷, o autor contou com o apoio de historiadores como Maria Inês Côrtes de Oliveira, João José Reis, Jackson Ferreira, Maria Cristina Cortez Wissenbach, Isabel Cristina Ferreira dos Reis, Luiz Mott, na localização e/ou publicação desses textos- encontrados nos Arquivos Público do Estado de São Paulo, Arquivo Público do Estado da Bahia e Arquivo Público do Piauí- passamos a saber que em diversos pontos do Brasil, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Piauí e Bahia, alguns escravos fizeram uso da escrita. Na sua agência, Oliveira (2004) nos ajuda ainda a melhor compreender Bakhtin (1997), em relação aos multiformes usos da língua como uma atividade humana.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo

6 Termo utilizado conforme o texto original.

7 “As pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (...), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre letramento”. (SOARES, 2001, p.24).

verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (p. 279).

A alfabetização dos escravos era possível e de interesse dos senhores. Um escravo que soubesse ler, escrever e contar e que tivesse um ofício especializado, a exemplo de carpinteiro, caixeiro de trapiche, alfaiate, barbeiro-cirurgião, etc., poderia render lucros aos seus donos devida a valorização das suas habilidades. Ainda segundo Oliveira (2004), 13 daqueles textos são provenientes de indivíduos que vivenciavam a escravidão em contextos urbanos ou deles aproximados, logo ter o domínio das letras poderia significar, “a obtenção de um ganho melhor, o acesso e a ascensão aos cargos da irmandade religiosa, a falsificação de carta de alforrias e a prestação de serviços para outros cativos iletrados” (Silva, 2001, p.111-112, apud OLIVEIRA, 2004, p.143). Aliás, em relação às missivas, apenas 12 podem ser consideradas cartas, uma delas, pela reduzida quantidade de linhas, passou ao gênero discursivo bilhete, no qual Timóteo, brasileiro, escreve na Salvador de 1861, com a finalidade de esclarecer as razões porque praticaria o suicídio. Claro Antônio dos Santos, brasileiro, carpinteiro, escreveu a procuração em 21 de fevereiro de 1867, “paço eta **pe cu ração**⁸ para Semhor Framcisco Berne di to de a Sil pela or dem minha”(Oliveira, 2004, p. 142). Claro também é o escriba das cartas de Teodora,

8 Grifo do autor.

escrava, brasileira, apartada do seu marido e busca, incansavelmente, passar-lhe informações acerca do seu paradeiro bem como conseguir o capital necessário para comprar a sua alforria. Claro e Teodora encontram-se em São Paulo em situação de cárcere. Aquele sob a acusação de ter roubado a casa do dono de Teodora e essa, talvez, por conhecer Claro, conforme seu depoimento:

“uma vez vindo de um armazém, na Rua de São Gonçalo, em uma casa dos fundos dos Remédios, a qual estava sendo assoalhada por Claro, viu que ele escrevia e por isso dando seis vinténs, a respondente pediu-lhe que escrevesse uma carta...” Wissenbach (1988,p.185, apud OLIVEIRA, 2004, p. 185).

Diante do exposto, podemos afirmar que é um equívoco generalizar o analfabetismo como uma condição peculiar a todos os escravizados, se considerarmos o conceito de letramento, alfabetização e escolarização nas suas distinções semânticas e nos seus alcances sociopolíticos. De acordo com Marcuschi (2001, p. 21), “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas”. Com base em Street (1995), o autor nos fala em “letramentos” pois podem ser distribuídos em patamares que vão do mínimo ao máximo. Em relação à alfabetização, esse autor nos diz que ela pode acontecer fora da escola, no entanto suas características são preservadas, ou seja, alguém ensina a alguém que deverá adquirir a habilidade de ler e escrever. A escolarização, “é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola.” (Marcuschi, 2001, p.22). Mais que alfabetizados, alguns escravizados eram letrados, fizeram uso da competência alfabética na tentativa

de resolver os problemas que a vida se lhes apresentava.

Retomando ao texto de Oliveira (2004, p. 155), Claro, o escriba, além de fazer uma procuração outorgando direitos a Francisco Benedito de Assis, conforme já ficamos sabendo, ratifica essa agência em missiva destinada a Gertrudes de Jesus que deve repassar àquele seu dinheiro, no final do ano. Vejamos:

São Paulo 1 de Maço de 1867

Ilustríssima Senhora Dona Jetude de Jeus Maria da Comceição noto bem para Vossa Mercê filca Sabendo que eu paso a minha ordem para Senhor meu amigo Francisco Be ne dito de a Sis a quantia de Sem mireis com to do pur isso no fim do anno tem elle de areceber a di quantia tem a minha Senhora mi faça o este favor no mais Sou de de Vossa Mercê

esiCravo Criado o brigado

Claro Antonio do Santos

Juqui ri

Nesse caso, considerando os usos da língua, independente da convenção gráfica ou aspectos morfossintáticos dessa, podemos afirmar que Claro é alfabetizado e letrado. Recuperando o protagonismo de Teodora, a escrava que lhe ditava as cartas para serem escritas, aquela também era letrada. Soares (2000) afirma que são letradas as pessoas que, mesmo vivendo na condição de analfabetas, estão envolvidas em práticas lectográficas: ouvem a leitura de jornais, recebem cartas, mesmo que outros a leiam, assim como são letradas as pessoas que ditam a carta para que alguém as escrevam, por exemplo.

3. E por falar em cartas...

Retomando o cenário da pesquisa mencionada na Introdução deste artigo, numa breve

análise, o futuro como tempo vivido (2016) constituiu-se, para os estudantes, o tempo/espaço para os deslocamentos geopolíticos configurados como sair do contexto urbano/capital e se mudar para uma cidade do interior do Estado, ou atravessar as fronteiras e encontrar seu El dourado em terras estrangeiras, a exemplo

“estou morando na Suíça-Europa parte alemão aqui é muito bom [...] eu já tenho 2 filhos e sou casada com um suíço quando eu tinha 16 anos eu sonhava em conhecer todos os pais e com agração de Deus foi tudo realizado porque eu coloquei meus sonhos para se tornar realidade, viver aqui é muito bom. Sou é diferente do Brasil todas as profissões aqui tem valor e a Educação daqui é muito boa e eles são bem rígidos. Eu adoro viver aqui já ajudei a minha família [...] aqui bábá ganha 10 x o salário de uns professores, aqui tudo que faz é bem reconhecido eles dão valor as profissões porque, lá as pessoas são mais valorizadas. AP: s.f; 16 anos. (SANTOS, 2007, p.58)

Os valores morais, representados pela honestidade, a dignidade constituíram-se conquistas diárias, já que, na linguagem eurocêntrica esses valores pertencem ao colonizador. É possível inferir que a discutível ascensão social está representada pela aquisição de bens simbólicos: um carro, uma casa num bairro nobre de Salvador. Esse bairro “nobre” também requer uma análise crítica, pois a maioria desses espaços está rasurada pelas “invasões”. No entanto, quando fizemos a roda de conversa para a leitura do tempo presente (2006), a realidade circundante, essa se interpôs sombria e limitadora. A luta pela sobrevivência, a busca pelo emprego no mercado de trabalho atrelado às exigências cada vez maiores, principalmente no que se refere aos conhecimentos de Informática, o que leva a estudante B1;s.f, 41 anos concluir que: “Essa experiência que eu tenho não serve para esse sistema”.

4. Para (não) concluir...

Diante do exposto e das condições de acesso à EJA, na atualidade, de que maneira esses educandos têm-se apropriado da oralidade/escrita para resolver situações nas quais a realidade fora dos muros da escola se lhes impõe? De que maneira as práticas docentes na sala de aula da EJA têm sido pautadas na desconstrução das linguagens eurocêntricas epistemicidas? Aqui, chamo a atenção para a necessidade de potencialização de conhecimento e reflexões acerca de protagonismos de ativistas, antecipadores do olhar sensível para as injustiças e descasos em relação às subalternizações, que em muito colaboraram para uma educação afrocentrada, a partir da afirmação da identidade negra como um direito. Dentre muitas e muitos, destaco os nomes de Pretextato dos Passos e Silva, professor negro fundador da primeira escola primária particular para meninos “negros e pardos”, em 1853 (Silva, 2016; Benedicto, 2017). No século XX, temos Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, a exemplo. Qual a contribuição do Quilombismo, de Abdias Nascimento, para a educação popular, na década de 40? (Ferraz; Barral, 2017), O que Lélia González queria nos dizer com seu ativismo pioneiro na luta negra e feminina dentro e fora do país? (Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

São perguntas provocadoras de leituras que em muito podem nos ajudar na produção de outras narrativas que venham desartilhar a “violência epistêmica” (Mignolo, 2005, apud OLIVEIRA; CANDAU, 2014, p.21) com a qual a colonialidade (Quijano, 2009) tem tentado eliminar os saberes e conhecimentos dos povos colonizados, especialmente indígenas e africanos. Aquela agência também é letramento, representado pela consciência de si e pela reflexão crítica

do nosso papel social e do nosso interesse em compreender a complexidade do racismo, em suas mais diversas formas e linguagens. Nas salas de aula da EJA, o letramento pode estar no reorganizar da metodologia, para que a nossa fala, quando pronunciada, seja mais significação que som, coibindo a "irrefreada ânsia" peculiar à educação bancária (Freire, 1987, p.57). Letramento, na escuta sensível. Cosmo-sensações. Encantamento no ser e fazer. Nesse sentido, Freire (1979) nos diz

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicalização utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso, mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "desvela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1979, p. 16-17).

Com as palavras de Freire, arrematarei esse percurso discursivo, neste texto/teia de aranha⁹, com fios sequenciais para que outras e outros Anances possam colaborar com suas narrativas/tessituras do fazer docente portadoras de experiências pedagógicas descolonizadoras, para que os sujeitos do

9 Ananse ntontan: a teia de aranha- símbolo da sabedoria, criatividade, engenho e complexidades da vida. Ananse, a aranha, é um personagem bem conhecido em contos populares africanos. Disponível em <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/ananse-ntontan-simbologia-adinkra.html>. Acesso em: 13 out.2018.

ensino e da aprendizagem, na mão dupla do caminhar, possam tecer novas teias...novos saberes ¹⁰.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro**. 2016. 219 fls.. Tese – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

FERRAZ, Bruna Rocha; BARRAL, Gilberto Luiz Lima. A contribuição dos coletivos Teatros Experimentais do Negro e Frente Negra Brasileira para a Educação Popular e EJA. **Pontos de Interrogação**, v.7, n.2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php>. Acesso em 10 out.2018.

FONSECA, Marcus Vinicius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: _____: BARROS, Surya Aarovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. EDUFF:Niterói, 2016. p. 23-50.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia do corpo à ideologia nacionalista**, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas(Paraguaçu), Filipas, Madalenaas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos (1534-1930). 2.ed. Cortez:São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e consciência. In: _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes., 1979, p.15-30.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

10 Símbolo adinkra Aya que significa resistência e perseverança. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra/>. Acesso em: 13 out.2018.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo>. Acesso em 10 out.2018.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro; Marco Zero,1982.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ananse**: educação, sociedade e práxis pedagógica. 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/131.pdf. Acesso em: 10 out.2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3.ed. Cortez:São Paulo, 2001.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa (Org.).**Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MOREIRA, Antônio Flavio B. Currículo, diferença cultura e diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 79, 2002. p. 15-38,

OLIVEIRA, Klebson. E agora com a escrita, os escravos! In: COSTA, Sônia Bastos Borba; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes (Orgs.). **Do português arcaico ao português brasileiro**. EDUFBA: Salvador, 2004. p.140-162.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**,Belo Horizonte, v.26, n.1, p 15-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em 07 out.2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10.ed. Cortez:São Paulo, 1997.

QUELUZ, Ana Gracinda. A questão da temporalidade na educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papiros, 1995. p.86-97.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, p.73-117, 2009.

SANTOS, Terezinha Oliveira. **Configurações identitárias numa turma da EJA**: uma leitura para além das margens.2007.78 fls. Dissertação de Mestrado/Linguística Aplicada. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. EDUFF:Niterói, 2016. p.141-162.

SILVEIRA, Oliveira. **Ser e não ser**. Disponível em: <http://manmessias.blogspot.com/2015>. Acesso em: 10 out.2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Autêntica:Belo Horizonte, 2000.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Histedbr** (online). Campinas, v.10, n.38, p.49-59, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/>. Acesso em: 21 set. 2018.

*Recebido em: 16/11/2018
Aprovado em: 13/12/2018*