



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ELISABETE DUARTE DE OLIVEIRA

**O LIVRO DIDÁTICO NA EJA: POSSIBILIDADES
PARA (RE)INVENÇÃO DE PRÁTICAS CULTURAIS NO/DO/COM
O COTIDIANO ESCOLAR**

Maceió
2015

ELISABETE DUARTE DE OLIVEIRA

**O LIVRO DIDÁTICO NA EJA: POSSIBILIDADES PARA
(RE)INVENÇÃO DE PRÁTICAS CULTURAIS NO/DO/COM
O COTIDIANO ESCOLAR**

Tese apresentada à Banca de defesa do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do Título de Doutora.

Orientadora: Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Maceió
2015

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central**

Bibliotecário Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

- O481 Oliveira, Elisabete Duarte de.
O livro didático na EJA : possibilidades para (re)invenção das práticas culturais dos estudantes / Elisabete Duarte de Oliveira. – 2019.
171 f. : il. color.
- Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2015.
- Bibliografia: f. 151-158.
Apêndices: f. 159-171.
1. Educação de jovens e adultos. 2. Livro didático. 3. Práticas culturais.
4. Estudantes – Cotidiano. I. Título.

CDU: 374.7:371.671

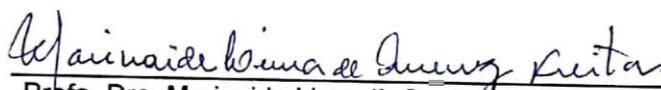
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O LIVRO DIDÁTICO NA EJA: POSSIBILIDADES PARA (RE)INVENÇÃO DAS
PRÁTICAS CULTURAIS DOS ESTUDANTES

ELISABETE DUARTE DE OLIVEIRA

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de novembro de 2015.

Banca examinadora:



Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



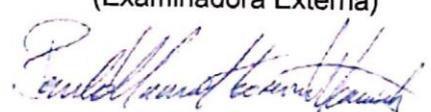
Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos (UERJ)
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho (CIIE-UNIVERSIDADE DO PORTO)
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

À nossa orientadora Professora Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas pela compreensão sobre os limites que a vida nos impõem durante a jornada de 4 anos de estudo, pela presença constante e carinhosa, pelo referencial inspirador como professora, orientadora e ser humano.

Às professoras Rosa Pinheiro e Rosália Silva, pela acolhida no período do sanduíche na UFRN e pelas muitas discussões na disciplina Ateliê de Pesquisa: saberes e práticas educativas I.

À banca de qualificação e defesa, Profa. Mailsa Passos, Prof. Dr. Paulo Marinho, Prof. Dr. Walter Matias, Profa. Dra. Neiza Fumes, por aceitarem o convite em participarem desse momento e pelas orientações, sugestões e críticas pertinentes ao nosso trabalho.

Ao Prof. Dr. Antonio Freitas, pela disponibilidade em discutir as contribuições dos autores no trabalho.

À Prof^a. Dra. Tânia Moura, referencial na nossa formação acadêmica, pelo estímulo à continuidade dos estudos sobre o Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos;

Aos amigos que fazem parte do Grupo de Pesquisa Multieja e PROCAD, pelos momentos de intensos diálogos que se fazem presentes neste texto e, que tornaram possíveis novas compreensões sobre velhas concepções e a busca por novos referenciais teórico-metodológicos.

Ao William Rodrigues, pelos momentos de conversas, leituras e reflexões sobre o LD, durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa do PIBIC.

Às amigas de muitos momentos dessa trajetória Adriana, Regina, Lúcia, Valéria, Diva e Vanda, pelas trocas, pelo apoio e palavras de incentivo que nos ajudaram a chegar até aqui.

Aos professores e estudantes da escola *locus* da pesquisa, pela acolhida carinhosa na sala de aula, em especial, à Dona Aparecida que nos levou até o Vale do Reginaldo.

Aos moradores do Vale do Reginaldo, pelas alegres e reveladoras sessões conversas, em especial ao Paulo, pela companhia constante nas ruas da comunidade.

Aos meus irmãos, pela admiração sobre nossas escolhas e pelas palavras de incentivo.

Às minhas sobrinhas Vivian, Kelly, Dani, Nataly e Fernanda, por tantos incentivos aos nossos estudos e pelo socorro em vários momentos.

Às minhas irmãs e à minha mãe, companheiras de sempre, pelos exemplos de resistência e transgressão na vida.

À Iana, filha amada, desde menina já grande, cúmplice das nossas escolhas, companheira e amiga de todos os momentos, pela nossa aliança.

À Isa, outra filha amada, menina que ilumina nossos dias, alegria constante na nossa vida, pela presença que renova nossas forças sempre.

RESUMO

Esta investigação é de base qualitativa com foco nos estudos no/do/com o cotidiano (ALVES, 2003, 2008, 2010; CERTEAU, 2011; 2013; FERRAÇO, 2008). Realizou-se em uma turma de 3ª fase (pós-alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola pública, situada no Vale do Reginaldo em Maceió. Teve como objetivo compreender o processo de (re)invenção das práticas culturais dos sujeitos estudantes da educação de jovens e adultos nos *espaçostempos* que ocupam, sobretudo, no *espaçotempo* de uso do Livro Didático (LD) e problematizou: Como os sujeitos estudantes (re)inventam suas práticas culturais, no uso do livro didático, em sala de aula da educação de jovens e adultos? Na busca de responder essa indagação e alcançar o objetivo utilizou-se, também, da abordagem da história oral (PORTELLI, 1997; POLLAK, 2002; THOMSON, 2002), no sentido de, por meio de sessões de conversas com os moradores do referido Vale, conhecer as práticas culturais do contexto situacional do *locus* da pesquisa. O estudo recorreu, ainda, ao procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007) do LD adotado pela Rede Municipal de Educação de Maceió, e quanto ao tratamento e abordagem dos temas culturais e práticas culturais (CERTEAU, 2011, 2012, 2013). Foi necessário, ainda, fazer uso das técnicas do grupo focal com os sujeitos estudantes; entrevistas com a professora e gestora da escola e observações nas aulas dos acontecimentos das práticas culturais dos estudantes da EJA, por meio do uso do LD. O LD neste estudo foi considerado um artefato cultural e o resultado da análise indicou que ele contém, predominantemente, práticas culturais folclorizadas, mas com possibilidades para (re)invenções. Os dados coletados, analisados e intercruzados demonstraram que os estudantes *pensantespraticantes* (ALVES, 2003), sujeitos da investigação, (re)inventaram e deram sentido às práticas culturais dos *espaçostempos* que moram nos *espaçostempos* do uso do LD, usando táticas (CERTEAU, 2012 e 2013) por meio da interação verbal (BAKHTIN, 1992; FREITAS A. 1999) nos diálogos realizados na sala de aula observada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos – Livro Didático – Práticas Culturais – Cotidiano.

ABSTRACT

This research has qualitative basis with a focus on studies in the everyday (ALVES, 2003, 2008, 2010; CERTEAU, 2011; 2013; Ferrazo, 2008). It was carried out in a 3rd phase of class (post-literacy) of the young and adult education, a public school, located in Vale do Reginaldo in Maceió. The aimed was to understand the process of invention of the cultural practices of students the education of young and adults in spaces and times occupying especially in the textbook and problematized: As students invent and reinvent their cultural practices, when use of textbooks in the classroom of the young and adult education? To answer this question and reach objective was used also the oral history approach (PORTELLI, 1997; POLLAK, 2002; THOMSON, 2002), for, through sessions conversations with the residents of the Vale do Reginaldo to know the cultural practices of the locus of research situational context. Study used also to the content analysis procedure (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007) textbooks adopted by the Rede Municipal de Educação de Maceió, and for the treatment and approach of cultures themes and cultural practices (CERTEAU, 2011, 2012, 2013). It was also necessary to make use of the techniques focus group with the students; interviews with the teacher and principal of the school and in class observations of the events of cultural practices of students in adult education through the use of textbook. The textbook in this study was considered a cultural artifact and the test result indicated that it contains predominantly folkloric cultural practices, but with possibilities for inventions and reinventions. The data collected, analyzed and intercrossed shown that thinking practitioners students (ALVES, 2003), subjects of the investigation, invented and gave meaning to the cultural practices of space and times who live in space and times of the textbook use, using tactics (CERTEAU, 2012 and 2013), through verbal interaction (BAKHTIN, 1992; FREITAS A. 1999) dialogues conducted in the classroom observed.

KEYWORDS: Young and adult education - Textbook - Cultural practices - Everyday.

RESUMEN

Esta investigación tiene base cualitativa con un enfoque en los estudios en / de / con lo cotidiano (ALVES, 2003, 2008, 2010; CERTEAU, 2011; 2013; FERRAÇO, 2008). Se llevó a cabo en una tercera fase de la clase (post-alfabetización) de la educación de jóvenes y adultos, en una escuela pública, ubicada en Vale do Reginaldo en Maceió. Para comprender el proceso de (re) invención de las prácticas culturales de los sujetos y estudiantes de la educación de los jóvenes y adultos en espacio-tiempos de ocupación, especialmente en el espacio del uso de libros de texto problematizó: como estudiantes inventan sus prácticas culturales, en el uso de libros de texto en el aula de la educación de jóvenes y adultos? Al tratar de responder a esta pregunta y llegar a la meta se utilizó también el método de la historia oral (PORTELLI, 1997; POLLAK, 2002; THOMSON, 2002), con el fin, a través de sesiones de conversaciones con los residentes del Vale do Reginaldo conocer las prácticas culturales del *lócus* de la investigación en su contexto situacional. El estudio utilizó también el procedimiento de análisis de contenido (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007) del libro de texto adoptada por la Rede Municipal de Educação de Maceió, y para el tratamiento y enfoque de las culturas temas y prácticas culturales (CERTEAU, 2011, 2012 , 2013). También fue necesario hacer uso de las técnicas de grupo focal con los estudiantes; entrevistas con la maestra y directora de la escuela y en las observaciones de clase de los acontecimientos de las prácticas culturales de los estudiantes en la educación de jóvenes y de adultos a través de la utilización de libros de texto. El libro de texto en este estudio se consideró un artefacto cultural y el resultado del ensayo indicó que contiene predominantemente prácticas culturales folklóricas, pero con posibilidades de (re) invenciones. Los datos recogidos, analizados y entrecruzados muestran que los estudiantes pensantes y praticantes (ALVES, 2003), los sujetos de la investigación, (re) inventan y dan sentido a las prácticas culturales de espacio-tiempos que viven en espacio-tiempos del uso de libros de textos, utilizando tácticas (CERTEAU, 2012 y 2013), a través de la interacción verbal (BAKHTIN, 1992; FREITAS A. 1999) en diálogos llevados a cabo en las clases observadas.

PALABRAS-CLAVE: Educación de jóvenes y de adultos - Libros de texto - Prácticas culturales - Cotidiano.

SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

EDA – Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Ensino Primário

LD – Livro Didático

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NUPEP – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNLA – Programa Nacional do Livro para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNITRABALHO – Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Síntese Sujeitos participantes das sessões conversa.....	24
Quadro 2 — Síntese Unidade de Contexto (UC); Unidade de Registros (UR).....	37
Quadro 3 — Síntese caracterização dos participantes do grupo focal.....	41
Quadro 4 — Síntese do tratamento do LD sobre cultura(s) e práticas culturais: 1ª unidade de língua portuguesa.....	98
Quadro 5 — Síntese do tratamento do LD sobre cultura(s) e práticas culturais: 3ª unidade de língua portuguesa.....	106
Quadro 6 — Síntese do tratamento do LD sobre cultura(s) e práticas culturais: 5ª unidade de língua portuguesa.....	111
Quadro 7 — Síntese do tratamento do LD sobre cultura(s) e práticas culturais: 6ª unidade de língua.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Projeto de Urbanização do Vale do Reginaldo.....	53
Figura 2 — Cabeça do Boi Leão.....	76
Figura 3 — Miniatura do Boi Leão.....	77
Figura 4 — Elementos culturais.....	99
Figura 5 — A TV e o telespectador – Cartum.....	107
Figura 6 — Fábulas: A cigarra e a formiga.....	112
Figura 7 — Elementos Culturais Indígenas.....	119

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: UM CAMINHO QUE SE FEZ DURANTE A CAMINHADA	20
2.1	A contribuição dos estudos do/no/com o cotidiano	21
2.2	A história oral na pesquisa	22
2.2.1	A busca pelas narrativas através das sessões conversas: da caracterização dos sujeitos narradores <i>praticantespensantes</i> , a história das práticas culturais no Vale do Reginaldo	24
2.3	A busca pela compreensão sobre as categorias da pesquisa no LD da EJA: da sua caracterização ao procedimento de análise de conteúdo	30
2.3.1	Caracterização do LD	30
2.3.2	Procedimento de análise de conteúdo	34
2.3.2.1	O caminho da análise de conteúdo do LD	35
2.4	Das técnicas e instrumentos utilizados	38
2.4.1	As entrevistas enquanto momentos de reflexões na pesquisa	39
2.4.2	Do grupo focal com os estudantes	41
2.4.3	A observação na sala de aula	43
2.4.4	O diário de bordo	44
2.5	Os <i>corpora</i> da pesquisa	45
2.6	Da caracterização do <i>espaçotempo</i> da pesquisa	46
2.6.1	A escola <i>locus</i> da pesquisa	47
2.6.2	O bairro do Poço e o Vale do Reginaldo: contexto situacional da escola	49
2.7	Da caracterização dos sujeitos <i>praticantespensantes</i> da escola <i>locus</i> da pesquisa	54
2.7.1	Os estudantes	55
2.7.2	Da professora da turma	56
2.7.3	Da gestora da escola	57
3	CULTURA(S) E PRÁTICA(S) CULTURAL(IS): PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NOS ESPAÇOS INVESTIGADOS	59
3.1	O significado, versões e as concepções de cultura(s)	60
3.2	Indícios sobre a compreensão de cultura(s) no Brasil	66
3.3	Práticas culturais e práticas folclorizadas	68
3.4	As práticas culturais (in)visíveis no Poço, no Vale do Reginaldo e na escola	69
3.4.1	A prática cultural do Encontro no Vale do Reginaldo	71
3.4.2	A prática cultural do Boi Leão	73
3.4.3	As práticas culturais (in)visíveis na escola: um espaço de contra cultura	78
4	A ABORDAGEM SOBRE CULTURAS E PRÁTICAS CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE	

	JOVENS E ADULTOS	83
4.1	Indícios sobre o percurso histórico do LD na EJA	84
4.1.2	O LD da EJA na rede municipal de educação de Maceió	91
4.2	Culturas, práticas culturais e multiculturalismos no LD da EJA	95
4.2.1	Um olhar sobre o tratamento dado às culturas e práticas culturais na primeira unidade de Língua Portuguesa do LD: “Um pouco da cultura portuguesa”	96
4.2.2	Um olhar sobre o tratamento dado às culturas e práticas culturais na terceira unidade de Língua Portuguesa do LD: “TV: uma questão de escolha”	104
4.2.3	Um olhar sobre o tratamento dado às culturas e práticas culturais na quinta unidade de Língua Portuguesa do LD: “Fábulas: lições de vida”	109
4.2.4	Um olhar sobre o tratamento dado às culturas e práticas culturais na sexta unidade de Língua Portuguesa do LD: “A riqueza de um povo”	113
5	O USO DO LIVRO DIDÁTICO E AS PRÁTICAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	119
5.1	O LD e as práticas culturais dos sujeitos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa da EJA	122
5.1.1	Os sentidos de cultura(s) e práticas culturais produzidos no <i>espaçotempo</i> de uso do LD	122
5.1.2	A prática cultura do encontro no <i>espaçotempo</i> de uso do LD	130
6	(IN)CONCLUSÕES: PISTAS PARA CONTINUAR O DIÁLOGO	143
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICES	155

1 INTRODUÇÃO

O futuro nos chega, às vezes, à nossa revelia, com formações, talvez anárquicas e confusas, de mundos novos e diferentes. Seu princípio está nessa confrontação (CERTEAU, 2012, p. 231).

Tomamos a reflexão sobre o fragmento acima como ponto de partida para iniciarmos esta escrita, sobre a nossa investigação, visto que tivemos (des) encontros com alguns aspectos da perspectiva metodológica que nos apoiamos no decorrer deste trabalho e que nos trouxe conflitos (in)esperados. Momentos em que, no desenvolvimento da pesquisa e na busca pelo diálogo com os autores, problematizávamos as ideias, pensamentos, concepções que tínhamos *a priori*, o que desencadeou mudanças em nosso percurso metodológico.

Mudanças significativas do nosso olhar sobre a crítica à escola, sobre o que fazem/não fazem os professores na escola e, sobretudo como os sujeitos-estudantes habitam nessa escola. Esse olhar, pautado nos estudos no/do/com o cotidiano (ALVES, 2003; FERRAÇO, 2008), permitiu-nos enxergar e compreender, como nos alerta Certeau (2013), o invisível que sempre esteve presente, mas que pouco foi considerado nas trajetórias de pesquisa na escola. Esse invisível presente, mas em metamorfose, pois o cotidiano não é um lugar de repetições, nem de obviedades (FERRAÇO, 2008).

É importante esclarecer que essas mudanças contribuíram para o nosso repensar sobre o campo científico-acadêmico, que ainda era muito próximo ao paradigma positivista. E, também foi ao encontro de mudanças de concepções e atitudes acerca do mundo, das relações com os outros e da nossa relação com o científico. Esses estudos nos acompanharam nos conflitos em compreender nossa existência em processo; em compreender que não somos, mas estamos sendo, na medida em que interagimos com o outro, com as teorias e com o acúmulo subjetivo que carregamos. Nesse sentido, as reflexões trazidas por esses estudos marcaram uma inflexão na nossa formação como pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa decisão foi sendo construída durante nossa inserção como bolsista do Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CASADINHO/CNPq/CAPES/INEP - 2012/2015). O referido projeto que tem como eixo “Educação Continuada, Currículo e Práticas Culturais”, articulado entre a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), busca a interlocução entre as respectivas Universidades na realização de atividades de pesquisa, de ensino e de formação de recursos humanos, influenciou, também, na nossa opção de

articulação do Livro Didático (LD) de EJA com a temática Práticas Culturais, como foco desta tese.

A investigação delineada neste processo de doutoramento tem suas raízes iniciais nas questões suscitadas quando professora de EJA, em 2003, no início da docência, ainda sem experiência na área, buscávamos o uso do LD dentro do respeito à realidade dos estudantes e visando contribuir para que a escola exercesse seu papel na formação escolar desses sujeitos. Havia algo que nos incomodava de forma insistente, durante esse uso, por nos parecer estar impondo aos sujeitos uma forma determinada de ver o mundo e de estar nesse mundo. Essa determinação influenciada pelos editores dos Livros Didáticos, que valorizavam outra cultura, outra forma de ver e de estar nesse mundo e, conseqüentemente, desprezavam as construções históricas daqueles sujeitos que liam os textos e procuravam entendê-los.

Demoramos a entender que, enquanto professora, teríamos autonomia de usar o LD de forma diferente, trazendo para o universal as singularidades dos sujeitos e das suas localidades. Quando amadurecemos nessa compreensão já atuávamos (2007) como técnica no Departamento de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Municipal de Maceió (SEMED).

Essas reflexões e a nossa participação no Grupo de Pesquisa CNPq Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, que desenvolvia uma pesquisa longitudinal sobre o Livro Didático levaram-nos a tornar o LD como objeto de estudo no Mestrado em 2005 - 2007, cuja dissertação denominou-se: **O livro didático na educação de jovens e adultos.**

Esse trabalho contribuiu para trazer à tona discussões nas escolas das Redes Públicas do Município de Maceió e do Estado de Alagoas, sobre o tratamento dado às ações e iniciativas governamentais para aquisição do LD, o que provocou reflexão e avaliação dos gestores e professores, em âmbito local, em torno dos LD produzidos e adquiridos. No entanto, a pesquisa de mestrado não nos deu respostas que minimizassem as questões que envolviam o uso do LD em sala de aula.

Nesse sentido, durante o doutorado encontramos-nos, novamente, pautando o LD, como objeto de estudo, focando dessa vez as práticas culturais dos sujeitos que dele fazem uso, com a seguinte problematização: **Como os sujeitos estudantes (re) inventam suas práticas culturais, no uso do Livro Didático, em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos?**

Este estudo teve como objetivo **compreender o processo de (re)invenção das práticas culturais dos sujeitos estudantes da educação de jovens e adultos nos**

*espaçotempos*¹ que ocupam, sobretudo, no *espaçotempo* de uso do LD. Este objetivo demarca o avanço entre o Mestrado e Doutorado, considerando que, neste último, extrapolamos as paredes da sala de aula para compreendermos as práticas culturais do contexto situacional da escola – O Vale do Reginaldo, e que nos trouxe o entrecruzamento de realidades.

É importante dizer que entendemos com base em Certeau (2013) que o cotidiano se manifesta na relação *espaçotempo*, nunca um sem o outro, em uma “série paradigmática: na composição de lugar inicial (I), o mundo da memória (II) intervém no ‘momento oportuno’ (III) e produz modificações do espaço (IV)”. (p. 148)

Considerando essa relação, escolhemos como *locus* uma escola pública do Município de Maceió, atendendo ao critério que os estudantes da sala de aula a ser observada, residissem predominantemente no seu contexto situacional – bairro do Poço e a favela do Reginaldo. Essa escolha considerou o que Alves (2003, p. 65) afirma “O importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamento a *priori*”. A autora nos mostrou que é importante compreendermos o que na escola faz e cria as saídas possíveis que os sujeitos nela envolvidos realizam.

É que estudar as escolas sem julgamento de valores é um princípio do cotidiano que se relaciona com os estudos culturais e, que compreendem as “relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desse cotidiano tecem essas relações” (ALVES, 2003, p. 4). De acordo com Certeau (2013) os estudos no cotidiano devem estar voltados para a forma que os sujeitos, praticantes desse cotidiano, vivenciam a realidade em diferentes *espaçotempos*.

Nessa caminhada, entendemos que nós nos produzimos como sujeito na interação com outros sujeitos, em uma realidade que é cambiante, transitória, em constante movimento. Nessa perspectiva, “cultura é um repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 48) e, nessa direção, as práticas culturais são acontecimentos ou manifestações materializadas por meio dessas relações, interações e trocas entre os sujeitos *praticantespensantes* do cotidiano. (ALVES, 2003; CERTEAU, 2012, 2013; PINHEIRO, 2007).

¹Os termos juntos referem-se ao entendimento nos escritos de Alves (2003), aliados a grupos de pesquisas sobre os estudos no/do/com o cotidiano, que indicam os limites das dicotomias teorias e práticas, criadas pelas ciências na Modernidade, mostrando que os elementos desses estudos devem apresentar-se como processuais.

Os estudos de Certeau (2012) nos ajudaram a compreender como acontecem as práticas culturais no cotidiano escolar, sobretudo no *espaçotempo* de uso do livro didático da EJA. Esses estudos criticam a concepção de cultura no singular como única forma de conceber a cultura, negando outras maneiras de produzi-las; defendem a ideia de culturas enquanto produção de sentidos e significados sempre em processo. No nosso trabalho, Certeau (2012) e Hall (2011, 2013) contribuíram nessa discussão nos alertando sobre os perigos da tradição como estagnação das práticas culturais e, nas discussões em torno da relação entre cultura popular e cultura erudita.

Destacamos ainda que em Certeau (2011, 2012, 2013), encontramos sentido em discutir o acontecimento de práticas culturais a partir do entendimento de que, o cotidiano “é aquilo que nós é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. (2012, p. 31)

A investigação revelou que a relação cotidiana entre os sujeitos *praticantespensantes*, impulsiona a produção de práticas culturais em seus *espaçostempos*, acontecimentos que se dão através de um processo de interação verbal que se estabelece pelo diálogo. Nesse sentido “[...] o signo faz com que [a] dialeticidade esteja presente: conflitos, choques de opiniões ou pontos de vista divergentes, bem como acordos temporários quanto a um determinado sentido que se constrói no processo [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 133).

É nesse movimento dialógico que esses sujeitos usam táticas e (re)inventam suas práticas de forma contínua e permanente (CERTEAU, 2012, 2013; PINHEIRO 2007). Nessa perspectiva, consideramos que nos *espaçostempos* de uso do LD na EJA, as práticas culturais podem ser (re)inventadas. O processo interacional se dá com os sujeitos estudantes entre si e, entre eles e o conteúdo do LD. Um processo onde se produz a contrapalavra, estabelecendo-se o diálogo. Nesse sentido, os LD são compreendidos como artefatos culturais que, em uso, podem fortalecer e contribuir para a reinvenção das práticas culturais dos sujeitos que os utilizam (ALVES, 2003; SACRISTÁN, 2013).

Esta tese está estruturada em **4 Seções**. Na **Seção 1** denominada **O percurso metodológico da investigação: um caminho que se fez durante a caminhada** explicitamos os (des)encontros sobre o que havíamos planejado e, a partir da caminhada, o surgimento de trilhas, atalhos que nos desafiaram a (re)construir o percurso, apoiamo-nos na pesquisa qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 2004), nos estudos do/no/com cotidiano (ALVES, 2003; CERTEAU, 2011, 2013; FERRAÇO, 2008); na história oral (PORTELLI, 1997; POLLAK, 2002) que nos trouxeram as narrativas dos moradores do Vale do Reginaldo – contexto

situacional da escola *locus* da investigação, o que não encontramos na literatura alagoana; no procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007) do LD, utilizado na rede municipal de educação de Maceió no período de 2010 a 2013 e nas técnicas como: entrevistas (SZYMANSKI, 2004), grupo focal (GATTI, 2005) e observações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) realizadas sobre o uso do LD na sala de aula da 3ª fase (pós-alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos;

Na **Seção 2**, nomeada **Cultura(s) e prática(s) cultural(is): produção de sentidos e significados nos espaços investigados**, discutimos as concepções de culturas e práticas culturais, buscando compreender nos espaços que contextualizam o *locus* da investigação como essas práticas culturais aconteciam/acontecem. Ocupamo-nos em mergulhar nas práticas culturais do **Encontro** e do Boi Leão pertencentes ao Vale do Reginaldo. Essa reflexão foi fundamental para o nosso ir e vir à sala de aula, quando das observações dessas práticas no uso ou não do LD, na turma da 3ª fase.

É que o nosso ir e vir ao contexto da sala de aula requeria cada vez mais refinar o nosso olhar para o LD, enquanto artefato cultural e se seu conteúdo/abordagens favoreciam ou não o acontecimento das práticas culturais.

Na continuidade, a **Seção 3** nominada de **A abordagem sobre cultura e práticas culturais no livro didático na educação de jovens e adultos** analisamos o conteúdo do LD, na perspectiva de compreender o tratamento dado às práticas culturais dos estudantes da educação de jovens e adultos.

Na **Seção 4** trazemos **O uso do livro didático e as práticas culturais na educação de jovens e adultos** e fazemos a análise das aulas observadas. Optamos por 4 aulas do *corpus*, da área de Língua Portuguesa, por se tratarem de aulas em que o uso do LD foi constante. Nesta Seção visamos compreender o acontecimento de práticas culturais, por meio da interação dos sujeitos estudantes entre si e com o LD e, os distanciamentos causados em aula para que, essas e/ou outras práticas não fossem manifestas.

Nesse sentido, este estudo pautou a discussão sobre o uso do LD em um campo de possibilidades de abordagens das práticas culturais dos sujeitos estudantes da EJA; registrar as práticas culturais desses sujeitos existentes no contexto situacional da pesquisa, espaço onde residem, no Vale do Reginaldo, o que possibilitou anunciar esses acontecimentos até então (in)visíveis.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: UM CAMINHO QUE SE FEZ DURANTE A CAMINHADA

Os caminhos percorridos, com suas trilhas e atalhos, foram se revelando durante o caminhar. Embora o caminhante faça seu caminho, como diz o poeta, ele não o faz sozinho e, muitas vezes, o caminho faz o caminhante. Imprescindível disso não esquecer! (SAMPAIO, 2008, p. 63)

Esta Seção caracteriza-se por enfatizar o percurso metodológico da nossa pesquisa, como exposto por Sampaio (2008), na epígrafe acima, a exemplo do que fizemos durante a caminhada de quatro anos. Uma caminhada permeada por conflitos (in)esperados assim como anunciamos na Introdução, um deles decorrente sobre nosso entendimento acerca da produção da ciência e dos acontecimentos que envolvem os estudos no/do/com o cotidiano.

Esta investigação objetivou compreender o processo de (re)invenção das práticas culturais dos sujeitos estudantes da educação de jovens e adultos nos *espaçotempos* que ocupam, sobretudo, no *espaçotempo* de uso do LD. E teve como problematização: **Como os sujeitos estudantes (re)inventam suas práticas culturais, no uso do livro didático, em sala de aula da educação de jovens e adultos?**

Esta problematização desdobrou-se nas seguintes indagações: a) **Quais são e como acontecem as práticas culturais dos sujeitos estudantes no *espaçotempo* que moram?** b) **As práticas culturais focadas pelo LD permitem possibilidades de (re)invenção e fortalecimento das práticas culturais dos estudantes?** c) **Como os sujeitos estudantes e professora provocam ou não essas possibilidades de reinvenção de suas práticas culturais durante o uso do LD?**

A problematização e seus desdobramentos levou-nos à pesquisa qualitativa (LÜDKE e ANDRÊ, 2004), que de forma processual permitiu-nos a compreensão sobre uma escola municipal, situada em Maceió, *locus* da pesquisa seu contexto situacional formado pelo bairro do Poço e do Vale do Reginaldo. Além da compreensão dos sujeitos-estudantes a partir do que é possível realizar nas condições reais que traz o cotidiano escolar, o que nos favoreceu dialogar com Alves (2003); Alves; Oliveira (2010); Certeau (2013); Ferrazo (2008), dentre outros pesquisadores.

Requeru, também o entrelaçamento com a abordagem da história oral (PORTELLI, 1997; POLLAK, 2002), procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 2009 e FRANCO,

2007) e com outras técnicas possíveis coerentes com a abordagem de pesquisa que optamos e serão, também, no decorrer desta seção, comentadas.

2.1 A contribuição dos estudos do/no/com o cotidiano

Para Ferrazo (2008), os estudos no/do/com o cotidiano, provocam como fez em nós, mudanças de concepções, porque rompem,

Com determinadas amarras do modelo cartesiano de pesquisa, entre os quais destacamos: as dicotomias sujeito/objeto e teoria/prática; a busca pela neutralidade do conhecimento; a ênfase nas quantificações dos processos com vistas a uma dimensão de cientificidade e a análise da realidade pautada em princípios de hierarquia, linearidade, causalidade e classificação, entre outros (p. 26).

A partir dessa compreensão, os sujeitos da nossa pesquisa tornaram-se e foram protagonistas do processo, considerados *praticantespensantes* do cotidiano, assim como nós, enquanto pesquisadora e professora, que buscamos, também, compreender a nossa própria prática na escola. Isso porque, “Estamos, de alguma forma, em busca [...] de nossas histórias de vidas, de nossos ‘lugares’ na educação”. (FERRAÇO, 2008, p. 27).

Demonstra-se dessa maneira, que não há lugar para a neutralidade em pesquisa. Nesse sentido é importante registrar que, o nosso trabalho está imbricado de intenções e de conhecimentos, que carregamos e que foram construídos em inúmeros espaços da nossa existência, sejam profissional/acadêmico ou pessoal. Restou-nos a preocupação em trazer contribuições e diálogos que não interessa ao particular, mas que são compartilhados e fonte de interesse de outros.

Entretanto, essa partilha não significa a generalização. Faz-se necessário ter a clareza que o cotidiano não é o espaço da:

Repetição rotineira de ações e atividades, ideias disseminadas e aceitas sem muito questionamento pela maior parte das chamadas pessoas, em um mundo no qual o pensamento hegemônico exigiu que assim se pensasse (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 85).

Nessa mesma direção Certeau (2013, p. 38), esclarece-nos que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2013, p. 38). Essa invenção se produz porque os sujeitos desse cotidiano são *praticantespensantes* que usam a dialogicidade para praticar culturas.

Embora esses sujeitos sejam compreendidos por consumidores por uma elite que acredita ter e produzir uma cultura verdadeira e, ter um *status* de dominado, não são sujeitos passivos e dóceis. Ficou demonstrado nesta pesquisa que eles inventam na escola, na comunidade as práticas culturais por meio da interação verbal, do conflito, da contrapalavra (BAKHTIN, 1992), que resultam em táticas. O cotidiano e as práticas são criados mesmo que essa criação não seja legitimada oficialmente pelos que acreditam ter o poder absoluto nesses espaços.

Isso vai ao encontro do que Certeau (2013, p. 39), se refere ao cotidiano como um espaço onde a produção,

É astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Nessa mesma direção Alves e Oliveira (2010, p. 87) apresentam “o cotidiano [como] um conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia a dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas) ”.

Nessa perspectiva, pudemos compreender o conjunto de atividades e perceber as produções/práticas que estavam quase invisíveis no *locus* da investigação. Isso aconteceu porque houve uma “intimidade” com as nossas idas e vindas à escola que foram construídas com o tempo, dentro de uma relação que consideramos honesta e, sobretudo, que foi realizada com os sujeitos *praticantespensantes* no cotidiano vivenciado. Isso nos foi permitido via a pesquisa qualitativa e concordamos com Lüdke e André (2004) sobre a importância do contato direto e prolongado, como tivemos na realidade investigada que se constituiu em um trabalho intensivo de campo.

É que tivemos uma permanência de dois anos na escola, que consideramos prolongada e levou-nos a perceber que o campo de investigação deveria ser expandido para o seu contexto situacional – bairro do Poço e Vale do Reginaldo, para compreendermos as práticas culturais dos sujeitos estudantes na comunidade em que vivem. Antes de mergulharmos nesse contexto buscamos literatura sobre a(s) cultura(s) em Alagoas. Contudo, o limitado acervo de memória escrita sobre a os locais indicados, nos provocou uma articulação com a **história oral** para a escuta das narrativas dos moradores do referido contexto, que comentamos no item a seguir,

2.2 A história oral na pesquisa

A necessidade imperiosa da contribuição da história oral (PORTELLI, 1997; POLLAK, 2002), para o desenvolvimento do nosso estudo, conforme mencionamos anteriormente deu-se pelo limitado acervo sobre o bairro do Poço e o Vale do Reginaldo, a saber:

a) Um artigo² denominado **Uma tragédia – Estudo de Caso da tromba d’água em Maceió** (OLIVEIRA JR, 1979), que se constituiu em um recorte de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (PPGCS/ICS/UFAL) que contém informações pouco aprofundadas do histórico do bairro do Poço, tendo por base o projeto político- pedagógico da escola pesquisada;

b) Registros que estavam sob a guarda do Sr. Marcos³ membro da direção da Associação de Moradores do Vale do Reginaldo, sobre a história do lugar e;

c) Duas reportagens de um jornal impresso, de circulação no estado de Alagoas, (GAZETA DE ALAGOAS, 03 DE MARÇO DE 2001) com a divulgação de apresentações da prática cultural do Boi Leão do Vale do Reginaldo.

É importante acrescentar que nada encontramos referente a esse contexto situacional, em pesquisa online, bem como nos acervos da Biblioteca Pública do Estado de Alagoas. Desta forma, buscamos a escuta dos moradores que detém a história do Poço e do Vale do Reginaldo, correndo o risco de ouvir “os mitos, as fantasias, os erros e as contradições da memória, e prestando a atenção nas sutilezas da língua e da forma narrativa” (THOMSON, 2002, p. 355), para podermos “entender melhor os significados subjetivos da experiência histórica” (THOMSON, 2002).

Tínhamos o entendimento que “ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial” [...] (POLLAK, 2002, p. 4) não encontrada. Estaríamos, portanto, conhecendo a história na versão que nem sempre é contada na literatura, escutando as vozes dos sujeitos que vivem/viveram essa história e no lugar em que ela foi e ainda está sendo construída.

Essas narrativas contaram oralmente a história que nos faltava conhecer, considerando as criações e reinvenções que contribuiriam para compor essa história, visto que foram

² Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de Junho. Porto Seguro: Bahia, 1979

³ Por autorização, os nomes dos interlocutores no Vale do Reginaldo, são reais.

produzidas a partir dos sentidos e dos significados atribuídos pelos sujeitos no cotidiano do lugar. Isso porque,

O único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor [...] fontes orais conta-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acredita estar fazendo e o que agora pensa que fez. (PORTELLI, 1997, p. 31)

Durante as sessões conversas com os moradores do Vale do Reginaldo, confirmamos por meio das suas narrativas as informações do material escrito encontrado, artigo sobre a Tromba d'água, recortes de jornais, registros que estavam sob a guarda de um morador local, tais como a origem do nome do lugar e as características do Riacho, como era denominado o referido Vale.

Essas narrativas permitiram também compreender as suas características físicas; os cenários em movimento; as criações cotidianas dos moradores e sua relação com o Reginaldo, desdobrando-se em outras narrativas sobre a história do lugar e suas práticas culturais cotidianas. Comprovou-se com isso “[...] não ser a memória apenas o depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações” (PORTELLI, 1997).

No próximo item enfatizamos o processo de busca por essas narrativas, por meio de sessões conversas sobre as práticas culturais dos sujeitos moradores do Vale do Reginaldo.

2.2.1 A busca pelas narrativas através das sessões conversas: da caracterização dos sujeitos *narradores praticantespensantes*, a história das práticas culturais no Vale do Reginaldo

Na tentativa de entender os acontecimentos do Vale do Reginaldo buscamos os sujeitos narradores *praticantespensantes* da comunidade que contribuíram para compormos a história oral sobre as práticas culturais do lugar. Conseguimos chegar até eles por indicação de uma estudante da escola, Dona Aparecida, que nos indicou a Associação de Bairro do Vale do Reginaldo, como porta de entrada para termos conhecimento dessas práticas.

A interlocutora fez contato por telefone com o presidente da Associação e pediu permissão para nos fornecer o número do seu telefone. Com a permissão concedida, intermediada pela Dona Aparecida, fizemos nosso primeiro contato e agendamos um encontro na Associação. Desta forma, localizamos outros sujeitos que se dispuseram a narrar a história, conforme nominamos abaixo.

QUADRO 1 – SÍNTESE SUJEITOS PARTICIPANTES DAS SESSÕES CONVERSA

Contexto situacional	<i>Narradores – Pensantespraticantes</i>
Vale do Reginaldo	Sr. Marcos – Morador local antigo, membro da direção da Associação de Moradores do Vale do Reginaldo, 45 anos;
	Sr. Marcos 1 – Morador e “comerciante” local que conhecia as práticas mais antigas, tais como: o pastoril, o grupo de teatro da igreja católica, o coro da igreja evangélica e do Boi e responsável pela organização das apresentações das quadrilhas juninas, 53 anos;
	Paulo – Morador local, responsável pela Rádio Comunitária e, membro do grupo do Boi Leão, 26 anos;
	Dona Dé – Moradora antiga e artesã local, 59 anos.

Fonte: Diário de bordo (2013)

Os sujeitos protagonistas da história oral sobre o Vale do Reginaldo e suas práticas culturais são moradores antigos e articulados diretamente aos acontecimentos do lugar, a exemplo do Sr. Marcos, membro da direção da Associação dos Moradores do Vale do Reginaldo. Com 45 anos mora há 30 anos por lá, conhece muito da história e guardava documentos na Associação. Registros não oficiais, mas que ele diz ser parte da comunidade. Sr Marcos conhece muitos outros moradores e foi nosso elo inicial com outros sujeitos, também antigos e que, assim como ele puderam narrar a história que ora contamos no nosso trabalho.

Assim como o Sr. Marcos da Associação, Paulo, outro sujeito da nossa pesquisa, apesar de mais jovem, 26 anos é também bem conhecido no Vale do Reginaldo. Nasceu no lugar e é um sujeito que interage com os moradores mais novos e com os mais velhos. Inferimos que essa interação decorre da sua relação com o grupo do Boi Leão, membro fundador do grupo e, pelo trabalho desenvolvido na rádio comunitária. Através das narrativas de Paulo conhecemos a prática cultural do Boi Leão e a história de resistência dos sujeitos dessa prática para não aderirem ao processo de folclorização que o conjunto de outros grupos passa na cidade de Maceió.

O Sr. Marcos 1 tem 53 anos, é dono de uma mercearia na localidade. Seu comércio fica em uma das esquinas dentre tantas do Vale do Reginaldo. Pelo seu estabelecimento comercial circulam muitas pessoas, que fazem compras, sentam na calçada para conversarem ou, simplesmente, passam pelo lugar. Foi um sujeito que pouco interagiu conosco nas sessões conversas. As informações obtidas são fruto da conversa com ele e do incentivo de Paulo para que ele falasse mais sobre as temáticas propostas. Acreditamos que, como ele era próximo de

um morador que foi assassinado durante uma festividade junina que ele organizava, sentia-se incomodado em falar sobre o assunto.

Dona Dé, também moradora antiga, com 59 anos, chegou adolescente ao Vale do Reginaldo, trouxe-nos histórias sobre a prática cultural do Boi Leão e muitas críticas à desvalorização, por parte das autoridades públicas, às práticas e produções artesanais dos sujeitos do Vale. Para D. Dé “Se o que é feito por aqui, fosse feito em outros lugares melhores da cidade, era mais valorizado [...] mas como é do Vale [...] nada presta, ” referindo-se aos trabalhos, pinturas, esculturas, peças de decoração, acessórios femininos, produzidos pelos moradores e que não são divulgados.

Nesse sentido, esses sujeitos são “[...] narradores praticantes pensantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar [...]” (ALVES e GARCIA, 2002, p. 274). As narrativas desses sujeitos e nossos estudos sobre cultura(s) e práticas culturais serão nosso foco de discussão na próxima seção em que, teceremos os fios das histórias contadas e as concepções que nos aliamos, serão os *corpora* que analisamos para compreendermos os acontecimentos das práticas culturais no Vale do Reginaldo, na escola, *locus* da pesquisa e nas aulas da turma observada.

Inicialmente procuramos na comunidade do Vale do Reginaldo fazer o mapeamento das agências de letramento existentes naquela localidade como: Associação de Moradores; igrejas: católica e evangélica; dentre outras agências. Para isso, foram necessários 24 dias em 2013, que nos permitiram observar o cotidiano dos transeuntes; fazermos abordagens às pessoas, especificamente, às de mais idade que guardam nas suas memórias as recordações das épocas festivas acontecidas no Reginaldo para compreendermos a partir do movimento local, o dia a dia das pessoas que ali residem e posteriormente agendarmos as sessões conversas.

É importante ressaltar que o referido Vale não era de todo um desconhecido para nós, considerando que participamos no ano de 2008, de uma pesquisa socioantropológica, com base em Freire (2004) quando atuávamos como técnica do DEJA/SEMED, para implantação do currículo em rede temática que se trata de uma proposta de reorientação curricular em uma escola municipal, situada no outro extremo do Reginaldo. O Vale, por sua extensão possuiu três entradas que envolvem bairros diferentes como o Farol, Poço e Jacintinho. Naquela oportunidade, a nossa entrada foi pelo Farol, pela parte que denominamos descida do Vale. O acesso dá-se por meio de ladeiras estreitas e escorregadias.

A vivência com a pesquisa socioantropológica que nos colocou em contato direto com as pessoas, com os seus pensamentos-linguagem num contexto de realidade e, sobretudo, com os níveis de percepção desta realidade contribuiu para a nossa maturidade de escutar narrativas, respeitando as memórias, colocando nossos entendimentos sobre os fatos em determinada época, onde os enunciantes nos contaram as suas histórias. Isso nos ajudou a compreender que

Narrar histórias é, pois, uma **forte experiência humana**, ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta, até hoje. Ela é também **muito funcional** nos espaçostempos **culturais cotidianos**, nos quais ‘conta’ – no sentido de ter importância – tanto a oralidade como a memória oral. Nesses espaçostempos cotidianos, a cultura narrada tem grande importância **por garantir formas**, de certa maneira, **duradoras aos conhecimentos**, por poderem ser **repetidas e recriadas**, isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma **ressignificação**, uma história diferente das que conhecemos em relação aos **conhecimentos científicos ou políticos oficiais**, que são, sobretudo, escritos. (grifos das autoras) Alves e Garcia (2002, p. 274).

Nossa referência de localização nesta pesquisa é outra escola e nossa entrada ocorreu pelo bairro do Poço. Um lugar diferente, um tempo diferente. Um olhar diferenciado sobre aquilo que estávamos procurando, no caso específico as pessoas; entender o que faziam/fazem e, sobretudo, como faziam e como fazem. Nosso olhar procurava pelo movimento, os acontecimentos da vida do/no/com cotidiano, e dentre esses acontecimentos o fim da tarde nos intrigava. Com o pôr do sol, homens e mulheres, elas em sua maioria traziam cadeiras e as colocava sobre as calçadas de suas residências, para “jogar conversa fora”, expressão usada pelos moradores para caracterizar aquele momento. Em uma esquina ou outra, uma barraca vendendo verdura, outra macaxeira. As pessoas paravam em rodas de conversa. Isso era recorrente, tanto nas portas dos vizinhos como nas barracas, sobretudo, na da macaxeira, onde compravam o café da noite e seguiam para suas casas. As sessões conversas caracterizaram-se na nossa pesquisa como encontros abertos de coleta de dados, afastando-se da formalidade da técnica da entrevista (ALVES, 2003).

Registramos que os moradores gostavam de conversar e, quando percebemos a riqueza desses momentos, nos apropriamos das sessões conversas como um real procedimento de produção de dados. Consideramos necessário dispormos de um roteiro de temas que subsidiou o procedimento, não como uma camisa-de-força, mas orientador para evitar a dispersão do foco pretendido. Todos os momentos vividos junto aos sujeitos, foram registrados em um diário de bordo, com escrita informal. Intuímos que o gravador poderia causar inibição para

os sujeitos e tomamos a iniciativa de não consultá-los e optarmos pelo referido diário. Essa decisão não comprometeu o acesso aos dados, visto que refletíamos quase que diariamente sobre eles e se essa reflexão nos apresentasse dúvidas, poderíamos voltar aos interlocutores.

As sessões conversas duraram de 20 a 60 minutos e aconteciam onde estivessem os interlocutores. Quando era necessário agendar os encontros, esses sujeitos sempre marcavam em suas casas ou em seus locais de trabalho.

No primeiro contato no Vale do Reginaldo surgiu um interlocutor inesperado, ou seja, sem agendamento, enquanto esperávamos o presidente da Associação de Bairro, conhecido como Seu Fuscão, com quem havíamos marcado. Fomos gentilmente recebida pelo Sr. Marcos. Explicamos sobre o objetivo da nossa visita e o interlocutor disse-nos: “Ele [O Presidente da Associação] é muito ocupado, mas... se marcou com a senhora deve tá chegando por aí”.

Depois de certo tempo prolongado de espera o Sr. Marcos perguntou: “Em que posso ajudar? Respondo pela Associação na ausência do presidente”. Explicamos sobre nosso trabalho e sobre a necessidade de conhecer mais sobre aquela comunidade; informamos que o fundamental para o nosso trabalho era conhecer a cultura do Vale do Reginaldo e as suas práticas. Imediatamente colocou-se à nossa disposição.

Assim iniciou-se a nossa conversa. O Sr. Marcos de forma espontânea narrou que no Vale as iniciativas culturais estavam atreladas às Igrejas Católica e Evangélica. Essas Instituições realizam os ensaios e fazem apresentações nas próprias igrejas de pastoril; teatro; coral e acrescentou que, “Antigamente tinha as cavalladas, durante a festa de Senhor do Bonfim, mas hoje [2014] em dia não se vê mais isso”. Enfatizou: “O que todo mundo achava mesmo bonito de se ver eram as apresentações do Boi”. A conversa fluiu e o Sr. Marcos foi o grande mediador de outros encontros com outros moradores, de outras narrativas. O que inicialmente parecia um desencontro, com o presidente da Associação que não compareceu, reverteu-se a favor do que buscávamos.

A partir desse encontro inesperado, fomos acompanhadas pelo Sr. Marcos, não sendo mais necessário a intermediação do presidente da Associação, que nos apresentou os moradores Sr. Paulo, Dona Dé e Sr. Marcos¹. Depois das apresentações iniciais conversamos sobre o trabalho dessas pessoas na comunidade e estabelecendo a confiabilidade entre a pesquisadora e os sujeitos interlocutores, para garantir também o entendimento sobre nosso interesse com os encontros e as conversas.

Após esse primeiro momento os encontros com os moradores passaram a ser mais direcionados e orientados por um roteiro aberto (Apêndice A) de temáticas com o objetivo de

identificar as práticas culturais, descrevendo-as e recuperando as condições de acontecimento dessas práticas.

As narrativas de Paulo nos permitiram compreender a prática cultural do Boi Leão, que aconteceu por muitos anos no Vale do Reginaldo e que parecia adormecida por ocasião da pesquisa. Discutimos com mais profundidade sobre essa prática na 2ª sessão deste trabalho. Tivemos com esse interlocutor 4 sessões conversas. Paulo, também se tornou um acompanhante em nossas visitas ao Vale do Reginaldo. Nossa presença na comunidade era bem-vinda e conferimos aos Senhores Paulo e Marcos esse mérito. Essa acolhida foi muito importante para que as conversas fluíssem sem medos em fazer os anúncios e as denúncias sobre os acontecimentos do lugar.

As narrativas do Sr. Marcos 1, comerciante local, foram registradas na Mercearia da qual é proprietário. Recebeu-nos muito à vontade sentado em uma cadeira de balanço que dispunha dentro da “venda”, linguagem própria dos moradores a referirem-se à Mercearia. Esse recinto diferenciava-se das demais existentes em outras favelas. As portas estavam sempre abertas e sem grades, o que é uma raridade em Maceió, devido à violência. Geralmente esses lugares são gradeados para evitar assaltos.

É de salientar que a mídia impressa e televisiva e uma parte da população de Maceió divulgam que o Vale do Reginaldo é um lugar muito violento, um dos mais violentos da cidade. Essa divulgação contradiz a cena observada. O Sr. Marcos 1 estava muito tranquilo em sua cadeira de balanço, e havia uma senhora atrás do balcão vendendo e servindo lanches. Não resistimos e indagamos sobre a segurança no Reginaldo. Ouvindo a nossa conversa e antes que o “comerciante” se pronunciasse o Sr. Marcos, que estava nas imediações da Mercearia, toma o turno da fala e diz:

O Reginaldo é um lugar de muita gente. É o coração do Centro da cidade, perto da praia, da rodoviária, comércio [...]. Área verde, onde ninguém tem documento próprio e ainda área desconhecida. É um lugar discriminado, por conta da violência mas, a violência está em todo lugar. O problema é que os bandidos usam como rota de fuga – é perto de todos os lugares. Mas eles não são daqui, passam por aqui.

A narrativa do Sr. Marcos, da Associação, foi confirmada com um aceno de cabeça pelo Sr. Marcos 1 e, esse gesto nos levou a compreender que a memória se beneficia,

Da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum. (POLLAK, 1989, p. 04)

Continuamos escutando o Sr. Marcos 1 narrando o cotidiano das festividades de anos atrás no Vale do Reginaldo. A ênfase foi dada à época das Festas Juninas em que grupos de Quadrilha apresentavam-se no palhoção construído na parte baixa do Vale. Durante a noite, muitos grupos apresentavam-se para a comunidade local. A morte de um dos integrantes da organização dessa atividade culminou na interrupção, também, dessas apresentações. Ficou explícito que a narrativa do interlocutor se voltava a uma memória que marcava um fato do passado, que não foi abordado pelos outros depoentes. Isso se deu pela importância do ocorrido para o interlocutor e reitera a presença da subjetividade nas narrativas que contribuem para a construção da história oral (PORTELLI, 1997).

Dona Dé, uma moradora antiga do Vale do Reginaldo também narrou as suas memórias sobre o lugar. A sessão conversa com ela aconteceu na varanda da sua residência. Antes de iniciarmos a conversa recebemos o convite para conhecermos a sua casa e o **canto**, expressão utilizada ao referir-se ao local onde expõe os artesanatos que produz, como bolsas e colares de tecidos de chita e as miniaturas do Boi Leão.

Suas memórias confirmaram as histórias contadas por Sr. Marcos 1, sobre as festividades do lugar e deram ênfase às de Paulo sobre o Boi Leão. E acrescentou a discussão sobre as mudanças estruturais no lugar (construção de prédios), através do projeto de urbanização que estava sendo desenvolvido pela Prefeitura de Maceió, no Vale do Reginaldo desde 2010. Para a narradora o projeto trouxe benefícios para os moradores no que se refere ao saneamento básico e o perigo das enchentes na região, entretanto, mudou “o jeito de viver das pessoas que agora moram em apartamentos bem pequenos e, outra coisa, o projeto não termina nunca”.

Essa interrupção das festividades juninas, das apresentações do Boi Leão e as mudanças estruturais no Vale do Reginaldo apontaram para práticas culturais que continuam vivas na memória dos sujeitos e dessa forma são reinventadas, e outras também são criadas, conforme discutimos na próxima seção.

2.3 A busca pela compreensão sobre as categorias da pesquisa no LD da EJA: da sua caracterização ao procedimento de análise de conteúdo

2.3.1 Caracterização do LD

Ao caracterizar o uso do LD no contexto escolar, Choppin (2004) estabelece as funções que esse material didático pode assumir. De acordo com o autor, os LD apresentam as

funções referencial, instrumental, ideológica, cultural e documental. E, essas funções que comentamos a seguir, estão atreladas às mudanças ocorridas no ensino, sobretudo, ao que se propõe para esse ensino.

A função referencial reflete o ideal do Ensino Tecnista. Esse ideal resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na ‘racionalização’, própria do sistema de produção capitalista. Um dos seus objetivos é adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. (ARANHA, 1996, p. 213). Nessa direção, os conteúdos são privilegiados no processo de ensino e aprendizagem e a escola é compreendida enquanto espaço de transmissão das informações necessárias à participação dos sujeitos na sociedade produtiva.

Dessa forma, o LD é o instrumento portador dessas informações que orienta o currículo escolar, constituindo-se em um currículo limitado, predominando os conteúdos de um determinado momento no processo de escolarização. Esses conteúdos são fundamentais para o atendimento da sociedade hegemônica que procura a eficiência da classe trabalhadora. Ao definir o currículo conservador a partir de Bobbitt, Silva afirma que,

É visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração ‘teórica é a ‘administração científica’, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. (SILVA, 2005, p. 12).

Nas palavras de Choppin (2004, p. 4),

Ele [o currículo] constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

Nas aulas observadas percebemos essa função do LD, nas tentativas da professora em retomar constantemente a atenção dos estudantes sobre o nele exposto, em detrimento das discussões que emergiam por iniciativa desses estudantes. Inferimos a partir de Bonafé e Rodríguez (2013, p. 217) que, nos momentos em que isso ocorreu, o LD representou para a professora “um parâmetro de uniformidade [...] uma imagem de normalidade” para a escola;

Quanto à função instrumental, o LD é caracterizado pelos inúmeros exercícios ou atividades que também pode ser relacionada ao tecnicismo, ao defender que a repetição e memorização podem garantir o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, outras

tendências tradicionais, liberais, podem sustentar-se, também nesta função, que requer segundo Brito (2002, p. 337), um LD, que supõe no seu uso:

Um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com seções sistematicamente repetidas, pautando o dia a dia da sala de aula. Ao apresentar-se como curso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios.

Observamos que a função instrumental esteve sempre presente nas aulas de Língua Portuguesa, com foco em ortografia e ensino da gramática. Nessas aulas a professora usava o LD como o suporte para explicação da escrita das palavras através dos inúmeros exercícios de repetição. Inferimos que o LD foi, nessas aulas, o instrumento legitimado para a transmissão da norma culta, do “jeito” padronizado de falar e escrever.

A padronização das aulas, por meio do uso do LD, silencia as possibilidades de diálogo desse material didático com as reais demandas social e cultural dos sujeitos estudantes, que estão inseridos no contexto escolar. Assim, como essa prática pauta e determina o dia a dia da sala de aula, ele tenta impedir a possibilidade de reinvenção das práticas culturais dos referidos sujeitos, que vai de encontro ao defendido nesta tese em que o LD é um artefato curricular e cultural. Isso porque compreendemos e admitimos como Sacristán (2013, p. 23):

Que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas e opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo é real é uma possibilidade entre outras alternativas. [...] Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis.

Nesse sentido admitimos ainda que o LD pode ser um material didático que contribuirá para fomentar e fortalecer, nesse “território controverso” do currículo que se materializa na sala de aula por meio das investidas dos estudantes, em fazer valer os conhecimentos e acontecimentos que também são construídos a partir do que é possível, no *espaçotempo* que ocupam. É nessa direção que caminha o LD quando desempenha outra função, a documental.

A função documental não caracteriza o LD no contexto escolar, de forma única e linear. Outras fontes também contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e os sujeitos envolvidos nesse processo têm autonomia para direcioná-lo, visto que:

O livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (CHOPPIN, 2004, p. 05).

Nas aulas observadas, a professora disponibilizou outros materiais didáticos, outras fontes para os estudantes, como textos de pesquisa em internet e de outros suportes como jornais e revistas e trouxe reportagens e outros gêneros textuais que circulam em vários domínios da esfera social e permitiu que os estudantes, em alguns momentos, utilizassem e expressassem os conhecimentos do dia a dia para exemplificar as discussões propostas na aula.

Acreditamos que essa disponibilidade foi possível pelo entendimento da professora, expresso na entrevista que realizamos ao afirmar que “[...] não se pode achar que encontraremos tudo que precisamos em um livro apenas, principalmente temas de interesse atual [...]”, justificando dessa forma o uso, mesmo que esporadicamente, de outros materiais didáticos.

A função ideológica e cultural revela o LD enquanto um instrumento de poder. O conhecimento nele veiculado, as propostas e sequenciações das atividades propõem modo de ver o mundo determinado e limitado, em que permanece esquecido o acervo social e cultural de um povo se o seu uso e, o conteúdo nele veiculado, não for contestado e relacionado ao contexto dos sujeitos que o utilizam. De acordo com Sacristán (2004, p. 23): “É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares”. Mesmo que esses significados apresentem-se como nos alerta Choppin (2004), de forma explícita ou implícita nos LD.

Ao apresentarem-se de forma implícita, os significados e objetivos educacionais presentes no LD podem estar interligados a uma proposta que foi denominada por muito tempo de currículo oculto. Que se materializava em comportamentos, gestos dos sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como na valorização da cultura produzida pela classe hegemônica, em detrimento da produção cultural da maioria da população.

O currículo oculto era constituído pelos aspectos existentes no processo educativo que eram velados pelo currículo oficial. Os estudos de Silva (2005) questionam a ocultação desse currículo, defendendo que no contexto escolar as intenções curriculares de formação dos sujeitos para a sociedade produtiva não são ocultadas, mas podem ser silenciadas. Nas palavras de Silva, 2005,

Numa sociedade neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo, com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista (p. 80).

Dessa forma as intenções curriculares de desvalorização da cultura dos sujeitos estudantes no contexto escolar estão presentes e exercem influência na formação desses sujeitos, podendo apenas estar silenciadas. Entretanto, o acervo cultural presente no LD pode sinalizar para os saberes e práticas culturais dos sujeitos que os utilizam desde que, seu uso aponte para essa perspectiva.

2.3.2 Procedimento de análise de conteúdo

Além da necessidade da história oral nossa permanência na escola levou-nos, ainda, a percebermos que a materialização do LD caminhava para além das interações com os sujeitos que o utilizavam na sala de aula. Dizia respeito também ao tratamento dado por esse material didático à(s) cultura(s) e práticas culturais e que poderíamos compreendê-lo por meio do procedimento da **análise de conteúdo** do LD.

Essa opção também nos gerou conflitos (in)esperados em dois aspectos. O primeiro, no sentido de entender como um estudo que propõe a compreender as práticas culturais no/do/com o cotidiano escolar, por meio do uso do LD, pode se valer da análise de conteúdo de um documento, no caso específico o LD, em uma perspectiva macroestrutural. E o segundo aspecto, se esse procedimento nos daria a compreensão mais aprofundada do que já está visível e oficialmente constituído. No entanto, serviu para estabelecermos um confronto entre o manifesto pelo LD e os acontecimentos durante seu uso, na sala de aula de EJA.

Nossos estudos revelaram que a adoção do LD no município de Maceió é um material didático novo na modalidade de EJA, e data dos anos de 2010. Historicamente, diversos materiais didáticos estiveram/estão presentes nas salas da aula dessa modalidade, por meio de gêneros textuais poemas, cordel, fábulas e receitas, dentre tantos, pertencentes a outros domínios discursivos, bem como pelos suportes de gêneros, tais como cartilhas, livros de alfabetização, livros infantis, jornais e dentre esses o LD. Para Rangel (2006) esses são materiais didáticos visto que,

Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino e de aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como

material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências. (p. 103).

Entretanto, o LD para nós não é apenas um instrumento. Ele é um artefato que colocado em interação com os sujeitos contribui para o processo de criação cultural e manifestações de práticas culturais (re)inventadas no cotidiano escolar. Ao analisar o conteúdo do LD estamos buscando compreendê-lo a partir da lógica estrutural das políticas para o seu uso na EJA. Isso porque ao estudar a vida cotidiana não podemos desarticulá-la da situação macroestrutural (CERTEAU, 2013) e nessa direção Oliveira (2008), nos diz que não podemos mergulhar no cotidiano e ficar nele. É preciso pensar o cotidiano na sua inscrição na sociedade (OLIVEIRA, 2008).

Nessa direção, enfatizamos a necessidade em articular o “macrocosmo e o microcosmo [...], buscando compreender as complexas redes que conectam os dois contextos” (PÉREZ; AZEVEDO, p. 37, 2008), com relação às práticas culturais dos estudantes da EJA. Evidentemente, existe uma intenção oficial ao produzir e distribuir os livros didáticos em todo território nacional. Essa intenção incide nos conteúdos, nas atividades, em todas as abordagens presentes nesses livros.

A análise de conteúdo que nos referimos, será discutida com maior aprofundamento no terceiro capítulo desta tese e buscará entender esse livro em uma perspectiva macrocosmo, a partir do que está institucionalizado para o LD da EJA.

2.3.2.1 O caminho da análise de conteúdo do LD

A partir dos estudos realizados (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007) compreendemos que a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, nas mais diversas formas de manifestação, seja “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2007, p. 10). Essas mensagens têm implicações na vida cotidiana e estão vinculadas “às condições contextuais de seus produtores” (FRANCO, 2007, p. 10).

Com base nessa introdução entendemos que o LD, enquanto documento a ser analisado carrega os significados que seus produtores imprimiram a partir das suas vivências pessoais, conhecimentos e teorias das quais são aliados. E sentimos necessidade, nesta pesquisa, de analisar o LD, utilizado na escola *locus* deste estudo, com a premissa de

“desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares” (BARDIN, 2009, p. 22), entendendo os valores predominantes sobre as práticas culturais determinados e defendidos como verdadeiros no conteúdo do LD.

De acordo com Bardin (2009) e Franco (2007), a análise de conteúdo é realizada através de três etapas, que vivenciamos:

a) Pré-análise: “Consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2009, p. 122). É o momento em que o pesquisador desenvolve as atividades de leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, preparação de material. Dentre as atividades desta etapa, utilizamos na nossa pesquisa a “leitura flutuante e a escolha de documentos” (FRANCO, 2007, p. 52).

b) Na leitura flutuante: Estabelecemos os primeiros contatos com os documentos a serem analisados e conhecemos “[...] os textos e as mensagens neles contidas [...]” e deixamos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas [...]” (FRANCO, 2007, p. 52). Durante essa leitura compreendemos que o livro didático, objeto de análise, faz parte de uma coleção de **três volumes**, a saber: volume único – Alfabetização (Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática); volume 1 e 2, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental em EJA, em que cada volume contém seis componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes, denominados multidisciplinar.

1 – A escolha dos documentos que foram analisados no LD consistiu na identificação das categorias que foram definidas cultura(s) e práticas culturais. Essa atividade trouxe-nos os dados sobre o termo cultura, em Língua Portuguesa (Apêndice B) e nos levou a refletir sobre as intenções e contextos que influenciaram essa abordagem no LD, em um espaço que propõe o estudo da língua materna. Essa reflexão nos levou a delimitar a análise de conteúdo ao estudo da Língua Portuguesa presente no LD da EJA. Outro aspecto dessa delimitação correspondeu ao volume de documentos.

São 447 páginas com vários gêneros textuais e atividades. Se tomássemos todo o volume como documentos de análise não daríamos conta em cumprir a “regra de exaustão”, (BARDIN, 2009, p. 122) orientada pela análise de conteúdo.

Dessa forma, definimos que os documentos analisados no LD seriam os articulados aos temas Cultura(s) e Práticas Culturais nos itens por ele organizados, nas unidades de Língua Portuguesa, correspondentes a 04 (quatro), das 06 (seis) unidades. Nesse sentido,

“fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 2009, p. 131).

2 – Exploração do material que foi organizado na pré-análise. Esta etapa consistiu “em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2009, p. 127) dos documentos selecionados para análise. Durante a realização dessa etapa registramos os manifestos do LD (Apêndice C), nas unidades de estudo da língua portuguesa inferindo sobre o tratamento dado às categorias já definidas.

Nesse processo de exploração do material Franco (2007) nos alerta sobre a importância das inferências na análise do conteúdo. Para Franco (2007, p. 29),

Diferente da estocagem e da indexação de informações, da leitura interpretativa ou da crítica literária, uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou o recipiente da mensagem; e o processo decodificador [...].

A análise de conteúdo apontou para o explícito e manifestado no LD sobre cultura(s) e prática(s) culturais mas, sobretudo, contribui na compreensão sobre o que estava latente e “oculto das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado [...]” (FRANCO, 2007, p. 28):

3 – Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: O tratamento dado às culturas e às práticas culturais serão enfocados quando analisarmos o LD na terceira sessão deste trabalho.

Conforme explicitamos, definimos inicialmente as categorias culturas e práticas culturais no procedimento de análise do LD, a Unidade de Contexto (UC). A Unidade de Contexto é uma dimensão ampla no conteúdo que nos propomos a analisar. É considerada por Bardin (1997, p. 107) como “unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro”. No nosso trabalho foram “categorias criadas” (FRANCO, 2007, p. 60), em função da nossa busca específica sobre as culturas e as práticas culturais, manifestas durante o uso do LD na EJA.

As subcategorias, definidas como Unidades de Registros (UR) foram sendo denominadas *a posteriori*, considerando as pistas e inferências originadas pela Análise de Conteúdo (AC). Franco (2007) esclarece que a UR “é a menor parte do conteúdo, cuja

ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (p. 41). O quadro que apresentamos a seguir sintetiza essas unidades encontradas no LD, objeto de análise.

QUADRO 2 — SÍNTESE UNIDADE DE CONTEXTO (UC); UNIDADE DE REGISTRO (UR)

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DO LD	UNIDADE DE REGISTRO	RECORRÊNCIA
Culturas	I	Cultura brasileira	03
		Riquezas culturais	01
		Povo nordestino	03
		Literatura Popular – cordel	03
	III	Televisão – mídia	21
		Literatura: artigo de opinião e crônica	03
	V	Literatura Popular – Fábulas	09
		Moral da história	04
	VI	Cultura indígena	04
		Povos indígenas	06
Práticas culturais	I	Elementos culturais –	02
		O falar de cada região	03
		Texto Teatral Poema Cordel	03
		Folclore brasileiro	02
	III	Oralidade	09
		Ver televisão, ler um livro, praticar um esporte e navegar na internet	25
	V	Oralidade	03
	VI	Elementos culturais	08
		Gênero textual – Artigo informativo	05

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O quadro acima aponta para uma diversidade de subcategorias e unidades de registros. Assim como nos alerta Franco (2007), essa diversidade não representa uma fragmentação da discussão e são apresentadas apenas didaticamente interdependentes. Entretanto, estão intrínsecas as discussões gerais sobre culturas e práticas culturais no LD da EJA, que são as categorias amplas, definidas *a priori*, base para as inferências nas Unidades de Registros (UR).

2.4 Das técnicas e instrumentos utilizados

2.4.1 As entrevistas enquanto momentos de reflexões na pesquisa

Na técnica de entrevista buscamos narrar minuciosamente as informações obtidas, que aparecerão com mais detalhes nas seções que se seguem, porque atentamos para o maior número possível de elementos presentes nas situações vivenciadas. Não podemos esquecer que “um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 122). Partimos do princípio de que a fala do outro, entrevistado e entrevistador, são refletidas originando o processo de significação. Tanto pesquisador quanto enunciante são protagonistas de um movimento dialético e reflexivo, que, de acordo com Szymanski (2004), o entrevistador expressa sua compreensão sobre o dito e o entrevistado pode contestar ou reafirmar a questão discutida.

Entrevistamos a professora da sala de aula investigada e um membro da gestão escolar. Nossa intenção foi aprofundar e confrontar aspectos observados no cotidiano da escola, relacionados à cultura institucional e às aulas, bem como analisar os conhecimentos desses sujeitos construídos ao longo da sua formação, quanto às práticas culturais dos estudantes da EJA.

Tratamos durante as entrevistas, com a professora da turma e um membro da gestão dos seguintes aspectos: formação profissional; decisão pela profissão; opção em atuar na EJA; relação com a escola; informações sobre a oferta da modalidade na instituição e a sua organização cultural; do conhecimento sobre o contexto situacional da escola – Vale do Reginaldo –, levantamento de questões sobre a história do Vale; informações e discussões atuais desse lugar, a exemplo vida dos moradores, a(s) cultura(s); relação da escola com a comunidade; relação socioafetiva com os estudantes, em destaque para a história de vida desses estudantes e suas práticas culturais na comunidade e na escola; relação das professoras com o LD, problematizando o processo de avaliação, escolha e uso desse material didático, além de questionar a presença ou não das discussões sobre as culturas e as práticas culturais dos estudantes.

Diante das questões apresentadas pontuamos que a entrevista se constituiu em uma técnica aliada à produção dos dados, que permitiram compreender os acontecimentos no contexto da escola quanto à relação entre as práticas culturais e o LD da EJA. Por meio da trajetória de formação desses sujeitos e sua relação profissional com a modalidade trouxemos reflexões importantes durante a análise dos dados.

As entrevistas foram realizadas em encontros marcados na escola seguindo um roteiro aberto, semiestruturado, de questões (Apêndices D e E) gravadas, e tiveram aproximadamente

40 minutos, e garantimos aos entrevistados os esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa.

Podemos caracterizar o aspecto reflexivo das entrevistas através desse fragmento da conversa com a diretora da escola:

Pesquisadora – Percebi que quando resgatei dados do Projeto Político- Pedagógico (PPP) da escola que tratavam das fragilidades estruturais do prédio você ficou pensativa. Eu achei que meu comentário de que as condições apresentadas pelo documento de 2008 pareciam atuais, não lhe agradou. Foi isso?

Gestão – (silêncio) Não sei dizer se não me agradou. Eu nunca tinha pensado sobre isso (risos). Na verdade achei importante que a história que a escola estava ‘caindo aos pedaços’, paredes dando choque, fosse divulgada, inclusive nos meios de comunicação. É importante denunciar, mas, me incomoda que esse ‘rótulo de escola que a parede dá choque’ esteja sendo falado até hoje. E por que só se fala nisso? Tem tanta coisa boa para se falar sobre a escola [...] as paredes não dão mais choque. Mas parece que seremos lembrados o tempo todo por isso.

Pesquisadora – Como você acredita que a escola deveria ser vista hoje?

Gestão – Como a escola que luta diariamente para que o turno da noite não seja fechado. Participamos das assembleias do sindicato tentando fortalecer o grupo que luta pela EJA no município de Maceió. Tentamos trabalhar a EJA, a partir das necessidades dos alunos, buscamos coisas novas, aulas de campo [...] Temos um grupo comprometido com a Educação Básica e que busca fazer o que pode com qualidade [...].

Esse fragmento de diálogo mantido com a diretora, também nos deixou reflexiva. No momento pensamos sobre a dificuldade em compreender o cotidiano da escola e acrescentamos as nossas reflexões, como será em sala de aula o uso do livro didático relacionado às práticas culturais? E quais seriam as possibilidades de reinvenção. Teríamos que observar tudo “sem julgamento de valor” (ALVES, 2003). E naquele momento acreditamos que os estudos nos/dos/com os cotidianos estavam contribuindo para o nosso distanciamento dessa postura e entendemos que o nosso caminho, na investigação, estava sendo construído na própria caminhada.

A entrevista com a professora da turma investigada também nos proporcionou momentos de reflexão a exemplo do já mencionado. Entretanto, destacamos a oportunidade de estarmos em um momento nosso com a professora. Nesse momento constatamos mais uma vez a abertura da professora em participar da pesquisa, e a conversa fluiu sem que percebêssemos hesitações quanto aos diálogos propostos no roteiro.

Registramos também que a professora revelou a sua intenção em dar continuidade à vida acadêmica. Parece-nos que nossa presença e convivência no ambiente escolar

contribuíram de alguma forma para que ela refletisse sobre a importância da sua formação para a profissão.

2.4.2 Do grupo focal com os estudantes

Outro momento de reflexão sobre o desenvolvimento da pesquisa diz respeito à realização do grupo focal (Apêndice F), com os estudantes da turma observada que teve como objetivo conhecer as impressões dos estudantes sobre a utilização do LD, além de tratarmos de outros aspectos que explicitassem o entendimento sobre as práticas culturais e revelassem sentimentos e opiniões a respeito da escola.

Deixamos para realizar essa técnica nos dois últimos meses de aula, próximo ao final do trabalho de campo, em 2014. A técnica do Grupo Focal (GATTI, 2005), exige uma preparação prévia por parte do pesquisador, e nesse sentido a adquirimos, considerando um período mais longo de convivência com os estudantes.

Nessa espera corremos o risco do esvaziamento dos estudantes na escola. Isso porque o sujeito da EJA interrompe repetidas vezes os seus estudos, por razões histórica, social e econômica. O trabalhador-estudante tem presença flutuante às aulas, devido ao cansaço decorrente das suas tarefas diurnas. Na realidade estudada nos oito primeiros meses da pesquisa, em 2012, a professora tinha na matrícula 30 estudantes, para uma frequência de 10 a 16 participantes, que se alternavam nas aulas. Registrou-se, também, nessa espera a coincidência com o recesso das festas de final de ano e, na sequência as férias escolares, no mês de janeiro.

No entanto, fomos recompensados e tivemos a adesão de seis estudantes que tiveram a liberdade de indicar outro local para a realização do grupo focal, no caso o refeitório, em vez da sala de aula. Esse quantitativo vai ao encontro do que orienta Dias (2011), ao considerar que um grupo focal poderá ser realizado no mínimo com 6 participantes, com características homogêneas ou heterogêneas com relação ao assunto.

Na sua realização, assente em um processo de mediação tivemos o cuidado que entre os 6 participantes, as ideias não ficassem dispersas e evitamos que os mais extrovertidos inibissem os mais tímidos.

A seguir apresentamos no quadro 3 a síntese da caracterização dos *pensantespraticantes* que fizeram parte do grupo focal.

QUADRO 3 — SÍNTESE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

Estudantes	Idade	Atividade profissional
Aparecida	48 anos	Empregada doméstica e faz bolos por encomenda.
Francisca	59 anos	Dona de casa
Lela	32 anos	Dona de casa
Lena	26 anos	Vendedora e costureira.
Luciano	24 anos	Em benefício pelo governo.
Rafael	19 anos	Conserta bicicletas.

Fonte: Diário de bordo (2013)

Observamos durante a realização da técnica, que durou aproximadamente 40 minutos, que o ambiente escolhido foi agradável e aguçou a espontaneidade dos que vivenciaram o processo, e evitamos assim a formalidade da sala de aula. Oportunizou que os estudantes colocassem as suas opiniões mesmo quando estas contestavam outras postas anteriormente, e gerou polêmicas o que possibilitou o acesso às mais variadas versões sobre as temáticas tratadas no grupo.

Esse aspecto pode ser evidenciado quando motivamos o grupo a falar sobre a participação dos sujeitos nas práticas culturais e/ou práticas folclorizadas no lugar onde residem, no Vale do Reginaldo, tais como o pastoril e o coral da igreja, dentre outras práticas. Os estudantes ligados à igreja católica afirmaram que seus filhos e netos participam por opção; outros, pertencentes a igreja católica, afirmaram que não tinham muitas informações sobre essas práticas e que, o acesso para seus filhos era negado, constantemente. Em tom de revolta um deles colocou “[...] se é da comunidade, por que só alguns podem participar? Deveria ser para todos [...]”.

Percebemos que as palavras dos estudantes eram marcadas pelo processo dialógico pautado na referência religiosa, católicos e evangélicos. A contradição explicitada nas falas quanto a participação das crianças nas manifestações folclóricas organizadas pela igreja católica reflete o diálogo em que,

O signo verbal ideológico é capaz de refletir e modificar uma dada situação dialógica entre os interlocutores, devido às individualidades que estão em interação, cada qual com sua singularidade histórica e o pertencer a uma determinada classe social, a um grupo político, cultural, econômico ou religioso específico. (FREITAS, 1999, p. 74)

Entendemos que o grupo focal contribuiu, sobretudo, para compreendermos que a contradição também está presente entre os sujeitos de um mesmo espaço social, e através dessa contradição esses sujeitos proferem um discurso que revelam as relações de poder presentes em um contexto discursivo.

Um ponto comum do diálogo diz respeito à vontade dos estudantes em usar com maior frequência o LD na sala de aula. Para eles o LD tem “muitas leituras” que serve para melhorarem a “leitura” e aprenderem coisas novas sobre o Brasil.

O grupo focal mostrou-nos também, que “[...] a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações [...]” (GATTI, 2005, p. 9) foi possível ampliar os dados produzidos durante a observação, que realizamos em sala de aula, confrontando as falas dos estudantes no grupo focal com os acontecimentos nas aulas.

2.4.3 A observação na sala de aula

Entendemos que a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas qualitativas, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (SZYMANSKI, 2004), podendo desta forma compreender a sua ocorrência. Além do que o pesquisador utiliza seus conhecimentos e experiências pessoais para subsidiar essa compreensão e interpretação dos dados observados.

Os métodos de observações são variados e se caracterizam pelo grau de envolvimento do pesquisador com o ambiente pesquisado: o pesquisador pode decidir desde o início do estudo que buscará a aproximação com os sujeitos do ambiente observado. Nesse contexto realizamos 20 observações na sala de aula, entre 2012 e 2013, envolvendo as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Sociais, na 3ª fase (pós-alfabetização), que envolve os anos iniciais da EJA, na escola investigada.

Cada aula durava em média 2h30, totalizando aproximadamente 50 horas de observação. Dentre essas 20 aulas das diversas áreas, em 7 (sete), a professora utilizou o livro didático adotado pela Rede Municipal de Educação de Maceió para a EJA. Dessa forma, optamos por analisar 4 (quatro) dessas 7 (sete), que foram de Língua Portuguesa e tiveram no LD o enfoque de aspectos que correspondem às práticas culturais. Essas análises descritas e refletidas no diário de bordo serão discutidas na quarta sessão do nosso trabalho.

A opção pela 3ª fase deu-se pela abertura da professora da turma em acolher a pesquisadora, o que não ocorreu com as demais professoras das 1ª e 2ª fases e de atender aos critérios de ser efetiva na rede municipal de Maceió, atuar no mínimo há três anos na

modalidade de EJA e utilizar o LD em suas aulas de forma sistemática. No dizer de Sampaio (2008), foi uma escolha (des)interessada, quanto à possibilidade de ficar à vontade na sala de aula, sem os constrangimentos que, *a priori*, um sujeito estranho pode causar entre outros que já tinham uma convivência estabelecida em anos.

De uma forma quase intuitiva escolhemos a professora, ou fomos escolhidas por ela. Nossa intuição confirmou-se ao entrar na sala de aula e, também, ter sido acolhida pelos estudantes. Márcia retomou com os estudantes a conversa que tivera sobre nossa presença nas aulas e, uma aluna enunciou: “Se para nós é importante estudar e para você também vindo para cá, então tá tudo certo”. A enunciação da estudante revelou a compreensão que estávamos presente de forma consentida por ambos: estudantes e professora. Revelou a professora, que nós e os estudantes, compreendiam que tínhamos o mesmo interesse pela melhoria da escola, confirmando o entendimento que os estudiosos do/no/com o cotidiano (ALVES, 2003; FERRAÇO, 2008) afirmam quanto ao protagonismo dos estudantes e professores nessa perspectiva de pesquisa.

2.4.4 O diário de bordo

O diário de bordo foi um instrumento fundamental na investigação de abordagem qualitativa que realizamos. Pois, “Tem como objetivo registrar de maneira detalhada e sistematizada, os acontecimentos, as rotinas e as conversas que contribuirão no processo de análise das ocorrências observadas” (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 118).

Registramos que o seu uso não foi apenas para fazer descrições do que víamos na sala de aula e em outros espaços da escola, mas também para fazermos anotações dos muitos diálogos que fizemos com os sujeitos, com os pesquisadores que estavam nos apoiando na fundamentação deste trabalho, a exemplo Alves (2003) Ferração (2008), dentre outros. Com os nossos saberes e, por fim, nos momentos de reflexão, também solitários, para mergulharmos nas inúmeras lembranças da nossa experiência com o cotidiano, com o *locus* da pesquisa. Aprendemos que,

Para melhor compreender a vida cotidiana da escola era necessário ao observar e participar do que ali acontecia anotar ‘tudo’ que parecesse importante e ‘tudo’ que em determinado momento parecesse sem importância (SAMPAIO, 2008, p. 62).

Os registros das situações vividas no cotidiano da escola e de seu contexto entraram nesta tese como narrativas nossas e mostram a materialização do vivido, que nos levou

inevitavelmente à interpretação das nossas impressões com o objetivo de produzirmos sentido sobre os dados.

Esse movimento sobre as reflexões vividas nos fez perceber de imediato, ou seja, nos primeiros dias em sala de aula, que os acontecimentos eram dinâmicos e nos surpreendiam a todo instante. Isso nos levou a concluir que qualquer roteiro pré-estabelecido de observação ficaria obsoleto, embora no íntimo pensássemos em tê-lo. É que não poderíamos perder de vista que o nosso foco eram as práticas culturais e nos desafiámos a busca pelos “efeitos” da experiência observada e as possibilidades para as práticas de sala de aula, com a preocupação das potencialidades dos saberes e fazeres da turma. (SAMPAIO, 2008, p. 60).

Nesse *espaçotempo* ficou evidenciado que os estudantes sempre conversam entre si sobre os acontecimentos da comunidade que moravam, no caso o Vale do Reginaldo, onde todos daquela turma residiam. Pois, morando na mesma região em que a escola está inserida levavam os acontecimentos da rua para a sala de aula, extrapolando dessa forma os muros que acercavam/acercam, parecendo não quererem que as práticas educativas se separem do cotidiano da comunidade.

Ou seja, os estudantes, sujeitos sociais e culturais levavam e reproduziam as práticas culturais do seu lugar. Isso porque “[...] é no cotidiano que se materializam as múltiplas e complexas relações de opressão ao mesmo tempo em que germinam as resistências e os movimentos contra-hegemônicos” (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 37).

Nas nossas reflexões do diário de bordo concluímos que a sala de aula se constituía, também, em um espaço de materialização dos acontecimentos culturais dos sujeitos e da comunidade onde vivem. O que faltava em alguns momentos era que a professora os escutassem, problematisassem e, conseqüentemente, os compreendessem como sujeitos envolvidos em um acontecimento de produção cultural própria, mesclados de conflitos que modificam e/ou reafirmam pensamentos, atitudes e práticas do cotidiano.

2.5 Os corpora da pesquisa

Os *corpora* levantados na investigação foram produzidos no entrecruzamento dos dados obtidos a partir das orientações da pesquisa qualitativa com foco no/do/com o cotidiano, da abordagem da história oral, por meio das sessões conversas onde foi possível registrar as narrativas dos sujeitos do Vale do Reginaldo, do procedimento da análise de conteúdo do LD, das técnicas de entrevistas, da observação, grupo focal e da contribuição dos registros no diário de bordo.

Os estudos no/do/com os cotidianos tornaram-se, no decorrer do nosso trabalho, condição *sine qua non* para compreendermos as culturas e o acontecimento das práticas culturais. A partir desses estudos, definimos cultura no plural e enxergamos, por meio das narrativas e das observações em sala de aula, as práticas invisibilizadas na escola e no Vale do Reginaldo e destacamos em nossas reflexões a prática cultural do **Encontro**.

O procedimento da Análise de Conteúdo contribuiu de forma significativa, para percebermos as possibilidades de abordagens das categorias principais da nossa investigação, culturas e práticas culturais, no LD. Buscamos, através desse procedimento, o tratamento dado pelo LD adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió para a Educação de Jovens e Adultos. Foi possível compreender com a Análise de Conteúdo que, as referidas categorias são abordadas de forma temática, sobretudo, nas unidades de Língua Portuguesa e que, assumidamente, o LD defende a cultura no singular e as práticas culturais como elementos culturais ou práticas folclorizadas.

Ao cruzar os dados produzidos durante as observações de sala de aula com as narrativas dos moradores do Vale do Reginaldo e o procedimento da Análise de Conteúdo tentamos responder as questões da pesquisa.

2.6 Da caracterização do *espaçotempo* da pesquisa

Esta investigação inicialmente tinha como foco os textos constantes no LD de EJA e o seu uso pela professora em turmas de jovens e adultos, de escolas municipais de Maceió. O critério de escolha justificava-se que as escolas nas matrículas envolvessem, predominantemente, alunos residentes no seu contexto situacional, considerando a necessidade de articular a realidade deles aos textos e ao uso do LD, sem termos ainda, categorias definidas. E nesse sentido acreditava-se que facilitaria o conhecimento da realidade desses sujeitos na sua prática social.

No entanto, com a mudança do foco para as prática(s) cultural(is), a partir da nossa inserção no PROCAD, como já mencionamos, amadurecemos essa intenção e recortamos ainda mais esse diálogo para as práticas culturais dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, o que reafirmou a opção pelo *locus* escolhido. Atrelado a isso, as leituras dos estudos do/no/com o cotidiano mostraram que os *espaçostempos* modificam-se, trazem singularidades mas, que também podem ser relacionados a inúmeros outros *espaçostempos*.

Com essa compreensão a quantidade de *loci* investigados na nossa pesquisa, que eram duas escolas, passou a não ter sentido, na medida em que o intenso ir e vir ao campo

realmente justificou a nossa opção apenas, por uma escola municipal, que atendia ao critério e situava-se no contexto situacional do bairro do Poço e favela do Vale do Reginaldo. Desta forma, conseguimos superar uma lacuna em nossa formação em que estivemos voltados para dar relevância ao fazer o ‘quê’ sem procurar entender o ‘como’ se faz. (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 86).

Afirmamos que os estudos do/no/com cotidiano foram nos provocando a enxergar, com maior clareza a complexidade do que buscávamos. Ou seja, para compreender como os estudantes (re)inventavam as práticas culturais no *espaçotempo* de uso do LD; evidenciava cada vez mais a necessidade de mergulhar profundamente no contexto da escola.

Essa (in)visibilidade das práticas culturais nos foi sendo desvendadas, paralelamente ao trabalho de campo, por meio das discussões de Ferraço (2008) e Alves (2003), que nos ajudaram a entender as práticas culturais como acontecimentos; E que o cotidiano é carregado de práticas produzidas em espaços sociais e, entre eles, a escola, considerando que os sujeitos estudantes são produtores e praticantes de cultura(s).

Fomos entendendo, também, que,

O primeiro movimento necessário para se conhecer os nossos cotidianos é **o de compreender que precisamos aceitar as tantas teorias aprendidas, sobretudo como limite** (grifos nossos) e não só como potencialidade em nossas pesquisas, na medida em que elas foram ‘construídas’ negando a existência desses cotidianos e dos conhecimentos que neles são tecidos. (ALVES; GARCIA, 2008, p. 12).

Isso provocou em nós a curiosidade epistemológica de sairmos das quatro paredes da sala de aula e irmos à comunidade do Vale do Reginaldo, contexto situacional da escola, para conhecermos as práticas culturais que ali aconteciam. Esse deslocamento só foi possível por dois motivos. Primeiro porque a maior parte dos estudantes da escola reside no referido Vale, e compartilham o mesmo espaço social, com a possibilidade de partilha das mesmas práticas culturais. Segundo motivo, pela opção de termos como *locus* de pesquisa apenas uma escola, o que permitiu tempo necessário para mergulharmos no contexto situacional e construirmos, por meio da história oral, a realidade do lugar e suas práticas culturais.

2.6.1 A escola *locus* da pesquisa

A escola *locus* da pesquisa faz parte da Rede Municipal de Educação de Maceió. Está localizada no bairro do Poço, em uma comunidade da periferia da cidade, denominada Vale do Reginaldo. Estranhamente observando o prédio da escola, pelo lado externo a enxergamos

sem vida. Aparentemente, sem movimento de pessoas e com iluminação precária. Tem muros altos, portão pequeno com ferrolho pesado, nos dando a entender que poucas pessoas têm acesso a ela. Entretanto, essa descrição não corrobora com a nossa compreensão sobre a escola enquanto um espaço de interações e acontecimentos. Essas foram as nossas impressões iniciais e que nos desafiaram a adentrarmos e vivermos seu interior.

Esse estabelecimento de ensino nos períodos matutino e vespertino atende as crianças do Ensino Fundamental e, no noturno, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma sala de pós-alfabetização em EJA, denominada de 3ª fase, pertencente aos anos iniciais.

Nos anos iniciais atuam três professoras, todas formadas em Pedagogia, com carga horária de 25h semanais; nos anos finais são cinco professoras, que atuam também com a carga horária predominante de 25h, nas disciplinas: Educação e Trabalho e Ciências Sociais e Humanas – a professora tem formação em História; Matemática e Ciências Naturais, a professora é formada em Matemática. Língua Portuguesa, a professora é formada em Pedagogia; Espanhol, a professora é formada em Letras; Educação Física, a professora é formada em Educação Física. É importante salientar que, todos os professores já lecionam na EJA há mais de três anos, com exceção do professor de Educação Física que iniciou em 2011. Além dos docentes fazem parte do turno noturno profissionais das áreas técnicas e administrativas.

Durante a nossa permanência na escola de aproximadamente de dois anos, não identificamos a existência de projetos em andamento articulados com a comunidade onde a escola está inserida. O que observamos foram falas dos docentes e do corpo técnico-administrativo, que demonstravam afetividade ao referir-se aos estudantes. Isso, também, nos causou estranhamento e aguçou a nossa curiosidade, considerando ser o Vale do Reginaldo um local de muita violência, o que nos levou a conversar com um dos membros da gestão indagarmos sobre esse assunto.

No entanto, a interlocutora de forma vaga nos respondeu que essa afetividade pelos estudantes, deu-se em decorrência da realização de um estudo preliminar realizado pela escola no Vale do Reginaldo em 2005, em que fizeram uma pesquisa socio antropológica que iria contribuir para a elaboração do currículo em rede temática.

Essa aproximação, apesar de não duradora, nos fez inferir que o mundo daquela escola, não era “[...] um mundo separado do mundo real, dependendo daquilo que, muitas vezes de forma virtual, as autoridades colocam lá dentro, sem perceber as múltiplas relações que seus sujeitos mantêm com o seu exterior.” (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 81).

Inferimos também que outras aproximações influenciaram essa afetividade demonstrada. Seja pelos problemas vivenciados pela comunidade escolar que afetam negativamente ou positivamente o seu ambiente, uma vez que a gestora nos disse: “[...] essa escola tem uma história de luta [...]. Em 2004 a prefeitura locou esse prédio que funcionava o Colégio Cenecista Professor Crispiniano Portal. Aliás, [...] não sabemos se locou, arrendou ou comprou”.

Complementou a gestora de forma enfática que:

Esse trâmite de aquisição desse prédio envolve muito mistério, nunca sabemos realmente em que situação está [...]. O fato é que o prédio já chega para nós deteriorado, com muitos problemas estruturais. Começamos a matricular os alunos em março de 2004 mas, só em setembro [do mesmo ano] que começamos a funcionar, porque nós, professores e funcionários, começamos a comprar filtros de água e outros materiais necessários para o início das aulas. Os problemas nos acompanharam, desde então [...] lâmpadas queimadas, paredes dando choque, ginásio de esporte interditado pelos bombeiros e muito descaso pelo poder público. Tivemos intervenção na gestão, muitas paradas, calendários atrasados e muita dificuldade para aprovar obras, reformas por conta de problemas na documentação do prédio [...] denúncias pela comunidade escolar e moradores, nossa escola foi parar nas reportagens do Fantástico e de jornais locais [...].

Durante nosso tempo de pesquisa na escola, ainda, sentimos as consequências dessa história. É que entre idas e vindas e de permanência sistemática na escola, de maio de 2012 até agosto de 2014, período esse que correspondeu ao início e término do ano letivo de 2012, embora tenhamos iniciados os nossos contatos com a escola desde junho de 2011, foi possível vivenciar muitas dificuldades com a parte física do prédio. Somente em 2015 é que a instituição paralisou suas atividades letivas, para a reforma geral.

Contatos esses marcados por desencontros, considerando as paralisações dos professores, eventos de formação continuada ou pelos problemas estruturais que a escola vivenciava, sobretudo, nas instalações elétricas e hidráulicas. Bem como a reforma da estrutura das paredes, dos tetos do primeiro e segundo andares e da parte do teto que cobre as escadas de acesso aos referidos andares.

Entretanto, como tratado anteriormente, apenas nossa estada na escola não foi suficiente para entendermos as práticas culturais dos estudantes da EJA. Isso nos levou a buscar essas práticas nos contextos situacionais da pesquisa, os quais trataremos a seguir.

2.6.2 O bairro do Poço e o Vale do Reginaldo: contexto situacional da escola

Consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2008) da escola pesquisada que o bairro do Poço é considerado um dos mais antigos e tradicionais da cidade de Maceió. Essa tradição é marcada por uma história fortemente influenciada pela religião católica. Teve início no século XVIII, quando a família do português Antônio Fernandes Teixeira, construiu uma propriedade, um casarão, em uma longa faixa de terra (sítio) e onde fixou residência. A partir do surgimento dessa propriedade, o bairro foi se constituindo e surgiram as primeiras ruas próximas ao litoral da cidade e ao riacho Salgadinho.

A proximidade entre os moradores do local vem ainda dessa época em que se reuniam para festejar o Natal e Ano Novo. Essas reuniões deram origem às praças do bairro, dentre elas a Praça Senhor do Bonfim e a Igreja com o padroeiro do mesmo nome, que por décadas foi espaço de encontros e confraternização entre as pessoas de diversos bairros da cidade de Maceió.

A festa do padroeiro do bairro foi mencionada na fala de um dos moradores do Reginaldo, que nos contou ser a festividade mais famosa e que atraía um maior número de pessoas por conta da prática da cavalhada, e enfatizou:

Vinha gente dos interiores todos de Alagoas. Tudo montado já. Roupa de vaqueiro. Era muito bonito! Minha infância toda participei. Andava nos brinquedos [...] era tiro ao alvo, pescaria mas, bonito mesmo era ver os vaqueiros (SR. MARCOS).

Ao indagarmos porque esse entusiasmo por vaqueiros, o interlocutor respondeu-nos, enfaticamente, estar relacionada à sua aproximação aos cavalos pois,

Vejo cavalo desde sempre. Aqui no Vale tem muitas famílias que criam esse animal, por causa do trabalho. Sabe? São carroceiros que retiram areia do riacho e vendem para pequenas construções. E tem também a história do lugar. Vale do Reginaldo era um sítio onde o dono criava cavalo. Nas cavalhadas [...] os animais podiam descansar por aqui antes de começar a festa.

A partir desse fragmento compreendemos que durante as narrativas é impossível não associar as histórias contadas sobre o bairro com as próprias histórias dos sujeitos-moradores e com a história daqueles que as escutam.

Consideramos importante registrar que essa sessão conversa desencadeou na nossa mente lembranças agradáveis da época em que nossa família residia no bairro do Poço e que as festas aconteciam na praça. Nossa participação envolvia apenas a ida ao parquinho, com vários brinquedos situados na Praça Senhor do Bonfim, onde está localizada a igreja do Senhor do Bonfim, cujo cenário era marcado por excelente iluminação de um lado a outro,

bandeirinhas, roda gigante, balanço de barco, as patinhas, carrossel e muitas barracas com jogos, algodão doce, pipoca, maçã do amor. O movimento era intenso.

Havia também as frustrações da nossa parte, uma vez que a ida à festa dependia da boa vontade dos adultos, porque a praça mencionada era também local de prostituição se apresentando, portanto, muito preconceito por parte dos familiares para que transitássemos (nós e nossas irmãs) na praça, sozinhas.

No entanto, o nosso sentimento foi diferenciado daquele exposto pelo nosso interlocutor, no que diz respeito à cavalhada. Não tivemos oportunidade de vivenciá-la. Observamos que “as narrativas tecem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressaberes* desses narradores praticantes” (FERRAÇO, 2008, p. 31).

O Projeto Político-Pedagógico (2008), da escola objeto de estudo, que se constitui em uma das fontes desta investigação, nos permitiu adentrar em aspectos significativos do bairro Poço, como os hábitos da época de 1920, onde as portas das residências constituíam-se e em pontos de encontro dos moradores, independente das festividades que ocorriam em datas marcadas, a exemplo a festa do padroeiro, o Senhor do Bonfim.

Para esses encontros as pessoas colocavam as cadeiras sobre as calçadas de suas residências ou das esquinas mais próximas, algumas de balanço, conforme narrativas que obtivemos nas sessões conversas que realizamos; acrescidas de detalhes sobre as vestimentas dos homens mais velhos, que se trajavam sempre de pijama de listras e as mulheres com chinelos e parecia que os espaços eram extensões das suas próprias casas, ao tempo que revelavam certa intimidade entre os moradores.

Esses encontros ocorridos fora do contexto das festividades constituíam-se em nosso entendimento, em prática cultural. Observamos, quando das nossas idas ao bairro, que essa prática cultural ainda permanece com algumas modificações, devido à dinâmica estrutural que o bairro vem passando, como o aterramento dos riachos que se formavam devido às águas vindas da parte alta de cidade. O que já fazia parte da paisagem do referido bairro. O aterramento desses riachos realizado pelos gestores municipais permitiu as existências de viadutos prédios, além do asfaltamento das vias, o que gerou maior circulação de veículos.

Dessas modificações que nos referimos o único riacho que sobreviveu à urbanização do Poço, mesmo que atualmente tenha se tornado um esgoto a céu aberto foi o Riacho do

Reginaldo⁴, conhecido também como Salgadinho. O surgimento do Vale do Reginaldo foi se constituindo às margens do Riacho Reginaldo.

Em se tratando de tradições culturais afirmamos que o bairro do Poço e a comunidade do Reginaldo vêm subsumindo essas tradições, a partir das negociações conflituosas de um projeto de intervenção estrutural na região, elaborado pela prefeitura de Maceió, para a construção de um eixo viário chamado de **Projeto Integrado de Urbanização do Vale do Reginaldo**, envolvendo a construção do viaduto do Poço que prevê a desocupação já iniciada das casas dos moradores, o que vem comprometendo de forma significativa o cotidiano social e cultural da vida dos seus moradores.

As desocupações dão lugar a um conjunto de prédios com apartamentos minúsculos. Os moradores foram deslocados de suas casas para residirem nesses apartamentos, o que traz grandes modificações nas/das relações sociais e culturais, e ao dia a dia das atividades domésticas cotidianas do local, como ficou explícito no desabafo que se segue: “Nós morávamos nas casas, podia criar meus bichos e trabalhar fazendo meus bolos. Hoje, a cozinha é um aperto só, nem confeitaria posso mais, chega dá uma tristeza disso” (ESTUDANTE E MORADORA DO VALE DO REGINALDO).

De acordo com os moradores, quando das negociações, inúmeras reuniões foram realizadas entre eles e representantes do poder público para discutir o formato do projeto de urbanização proposto. Revelaram que, por um lado, a proposta desestrutura a convivência e descaracteriza por completo o Vale da sua origem, mas por outro traz para os moradores benefícios quanto ao saneamento e à organização urbana no sentido de evitar riscos de desmoronamentos e enchentes na região, o que é muito comum, quando das fortes chuvas. A figura que se segue é uma ilustração do projeto, que tem o caráter apenas de explicitação da informação:

⁴Riacho da vertente oriental, corta Maceió pelo bairro do Poço e deságua no Atlântico. Um dos nomes do riacho Maceió, Rego da Pitanga ou Salgadinho, ou pelo menos de um trecho deste. Recebeu este nome em homenagem a Reginaldo Correia de Melo, primeiro Juiz de Órfãos da então Vila de Maceió, eleito em 25 de dezembro de 1816. Seus afluentes são pequenos, salientando-se o Riacho do Sapo e o Guladim. (BARROS, Francisco Reinaldo Amorim. **ABC das Alagoas**. Tomo II. Brasília. Edições do Senado Federal. v 62-B, 2005, p. 458.

FIGURA 1 – PROJETO DE URBANIZAÇÃO DO VALE DO REGINALDO



Fonte: Cartilha distribuída para os moradores (2011, p. 8-9)

Esses benefícios foram anunciados no documento (2011) denominado **Informativo do Vale**, e editado pela Secretaria de Estado da Infraestrutura de Alagoas (2011), distribuído pelo governo do Estado de Alagoas aos moradores no intuito de dirimir as dúvidas sobre a proposta. Pela figura acima, que representa o mapa da obra completa é possível perceber que as mudanças vêm acontecendo e marcando transformações da parte alta e da parte baixa da cidade, acompanhando toda a comunidade do Vale do Reginaldo até uma parte do bairro do Poço.

No projeto consta também a construção de **um centro cultural e um centro de atividades múltiplas**. Esse último espaço traria, segundo o poder público, muitos benefícios aos artesãos locais, considerando que conforme uma moradora local e artesã, a Dona Dé,

Aqui tem gente que faz cada coisa [...]. Mas, parece que aqui tudo é esquecido, mais esquecido do que em outros lugares. **Tem meninos com dom e inteligência**, mas não têm incentivo para mostrar o que sabem [...] Aqui deveria ser construído **um salão para apresentar o que as pessoas sabem fazer: artes com revistas e jornais, Boi de decoração, pinturas, desenhos [...]**. Mas, não se dá valor. (grifos nossos) (DONA DÉ):

A interlocutora denuncia o descrédito nas autoridades governantes, no entendimento sobre a cultura popular da região. Isso advém de muitas promessas ouvidas em época de campanhas eleitorais. E para ela as coisas são bem mais simples e se resolveriam a partir do reconhecimento dos meninos que lá moram que têm “dom” e “inteligência” e mais a construção de um salão, para as pessoas apresentarem o que sabem fazer.

O depoimento da artesã reconhece e legitima o valor da cultura local, que é em parte representativo da comunidade do Reginaldo, uma vez que alguns moradores só valorizam a cultura escolar e não o que é produzido fora desse espaço. Compreendemos que a artesã é mestra na reinvenção das práticas populares e gostaria de aliá-las à cultura escolar.

2.7 Da caracterização dos sujeitos *praticantespensantes* da escola *locus* da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa não foram meros informantes dos dados necessários para compor nosso trabalho. Esses sujeitos nos ajudaram a produzir os sentidos e os significados que ora se materializam neste texto. São *pensantespraticantes* do cotidiano que tentamos compreender, protagonistas e autores que juntos conosco contribuíram de forma significativa na construção desta tese.

Eles desempenharam papéis e ocuparam espaços na vida cotidiana, uma vez que frequentavam a escola e eram moradores da comunidade onde o estabelecimento escolar estava inserido, isso no que se refere aos sujeitos estudantes. No caso específico eram moradores do Vale do Reginaldo que buscaram nas suas memórias a história de um lugar que a escrita ainda não se ocupou de contar. Ou seja, são sujeitos ordinários (CERTEAU, 2013), pessoas comuns que,

Têm capacidades criativas que as instituições de poder não admitem ou suspeitam: do tipo apropriação indébita [...] que produzem modos singulares de caminhar no ‘território do outro’ e colocam em ação um jogo sutil de táticas de enfrentamento que manifestam uma forma de resistência moral e política. (PÉREZ e AZEVEDO, 2008, p. 40).

Por fim, a professora observada e a gestora assumem os papéis políticos que são pressupostos de quaisquer atividades na educação. Esses sujeitos que reinventam inúmeras “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2013) culturas que podem, aparentemente, estar sob a ordem vigente, entretanto minam a estrutura político-social e, com rebeldia e resistência subvertem essa ordem, constroem e narram suas próprias histórias.

2.7.1 Os estudantes

Os estudantes da turma observada da 3ª fase (Pós-alfabetização) são em sua maioria mulheres (na faixa etária dos 26 aos 60 anos) que sobrevivem do trabalho assalariado doméstico e da costura. Os homens, em menor número, são jovens (na faixa etária dos 19 aos 26 anos), que desenvolvem atividades diversas nas áreas de: mecânica (oficina de carros e de bicicleta) e do comércio (ambulantes); e beneficiários da Previdência Social (aposentadoria por invalidez).

Esses estudantes são sujeitos que a todo tempo tentavam se posicionar nas discussões em salas de aula. Sempre que possível recuperam no contexto escolar a autonomia da vida cotidiana fora dos muros da escola. Apesar de sentirem dificuldades em relacionar os estudos escolares com suas práticas cotidianas, eles trouxeram essas práticas para a sala de aula, mesmo que se configure para a professora, apenas, em um apêndice do conteúdo escolar, visto que o estudante adulto é,

Um ser pensante. É um portador de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral!. (PINTO, 1987, p. 83).

Um olhar atento percebe constantemente as tentativas dos estudantes em relacionar sua aprendizagem com sua própria experiência de vida. Trazemos como exemplo dessa relação, nosso diário de bordo, quando da observação de uma aula em que a professora fazia uma exposição sobre “A formação do povo brasileiro” (SOUZA et. al, 2009, p. 325). Esses registros nos contam que,

Após a leitura do texto base do LD pelos estudantes, a professora questionou: ‘De quem é formado o povo brasileiro?’ Logo em seguida respondeu: ‘Dos negros, índios e brancos’.

Após essa breve explicação à aula foi conduzida para o retorno ao livro para responder uma atividade. Uma das questões levantava a discussão sobre a origem do povo brasileiro. Antes que a professora continuasse tratando da origem africana e europeia, foco do texto do LD que estava balizando a discussão, um estudante confiscou sua fala relatando que: ‘Meu tio é pai de santo. E na minha família tem muitos casos de venda de mulheres [...]’.

A partir dessa intervenção outros estudantes também começaram a relatar as histórias das suas famílias [...] (DIÁRIO DE BORDO, 14-09-2012).

Os estudantes trouxeram exemplos que poderiam ter sido desenvolvidos, aprofundados e relacionados aos conhecimentos que a escola estava se propondo a transmitir. Entretanto, o momento ficou resumido ao respeito em escutá-los, sem nenhuma reflexão crítica sobre a

discussão. De acordo com Larrosa (1999) a reflexão crítica poderia modificar a “imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo, o que no vocabulário da educação de adultos se chama de ‘tomada de consciência’ ” (p. 47).

Nesse sentido, reconhecemos a intenção pedagógica da professora em “cumprir” as determinações do que se tinha pensado e planejado para a turma. É um aspecto que demonstra a preocupação de não improvisar a ação docente, além do respeito mencionado anteriormente quanto à escuta da palavra do estudante. Entretanto, não podemos negar que a ausência de compreensão sobre a relação estabelecida pelos estudantes entre o conteúdo e a vida, poderia ter resultado em um processo bem mais significativo de apreensão de conhecimentos e, no olhar crítico dos estudantes sobre os acontecimentos da sua existência.

2.7.2 Da professora da turma

No que se refere à escolha da professora para a observação em sala de aula, tivemos como critério a sua atuação no mínimo de três anos na EJA, ser do quadro efetivo e que utilizasse o LD adotado pela rede municipal de ensino de Maceió.

Essa escolha recaiu na professora da 3ª fase que se apresentou como a mais solícita, onde realizamos as observações. É “tia” de crianças durante o dia, pela manhã em uma escola pública e, à tarde, em uma escola privada. Essa duplicidade de papéis e espaços de atuação é decorrente da necessidade de sobrevivência financeira, devido a desvalorização dos salários recebidos pelos profissionais do magistério. Essa forma de sobrevivência faz parte, no nosso entendimento, das táticas postuladas por Certeau (2013), que já foram por diversas vezes anunciadas e denunciadas, mas são ainda negligenciadas pelo poder vigente quanto à permanência de alguns professores na profissão.

Nessa direção assumimos que compreendemos a professora como produtora de táticas que vivencia “**trajetórias** indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentidos porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde **se movimentam**” (grifos nossos) (CERTEAU, 2013, p. 91).

A professora optou pela EJA, pela oportunidade em trabalhar no turno noturno, considerando as atividades diurnas já existentes. De acordo com a professora, a ausência de formação profissional na área a impulsionou a participar dos encontros de formação promovidos pelo DEJA/SEMED. Tinha a preocupação de não infantilizar a aula e, conseqüentemente, os jovens e adultos na tentativa de respeitá-los enquanto sujeitos que, assim como ela, também tinha saberes.

Entretanto, a rotina de trabalho diurno voltado para crianças era cansativa e segundo a professora, comprometia de alguma forma o desenvolvimento das atividades no período noturno. Afirmou que à noite eram outros sujeitos, outras demandas e pressupõe tempo para dedicar-se ao planejamento e à reflexão sobre as aulas para a modalidade da EJA. Contudo, foi possível identificar o esforço da professora em ser pontual e afetiva com os seus alunos, o que demonstrava a preocupação com as faltas e apresentava conhecimento sobre a história de vida de cada um.

2.7.3 Da gestora da escola

A gestora da escola local da nossa investigação tem Licenciatura em Letras Português/Inglês e especialização em Educação Infantil. Começou a trabalhar na escola em 2004 como professora de crianças e, em 2005, quando foi implantada a EJA passou a ser horista, a forma de contratação de professores utilizada pela SEMED em que o profissional tem possibilidade de dobrar a carga horária diária em uma turma de alfabetização, e logo em seguida efetivando-se como professora da modalidade.

Assim como a professora nos relatou, a gestora na ocasião chegou à EJA, inicialmente, pela oportunidade de trabalhar no noturno, visto que os horários diurnos estavam ocupados com o ensino para crianças. Entretanto narrou,

Os momentos de formação para o trabalho com a EJA e o convívio com algumas pessoas do grupo na escola que tinham experiências anteriores com a modalidade significaram um avanço muito grande para mim como profissional e, a EJA deixou de ser uma oportunidade e passou a ser uma escolha dentre outras opções.

De acordo com a gestora o trabalho com EJA desencadeou a necessidade que sua atividade não fosse apenas docente mas, também de atuação política na educação, o que é específico da EJA, marcadamente devido suas raízes com a Educação Popular, exemplificado pela sua participação em assembleias do sindicato da classe e atualização sobre o que acontece na área por meio dos informes do Fórum Alagoano da EJA (FAEJA), que atuam em espaços abertos e horizontais de articulação, discussão e trocas de informações entre os atores: professores, estudantes, representantes de movimentos, das universidades, das ONG e das redes públicas de ensino.

Constatamos o compromisso político da gestora com a modalidade desde o início do nosso trabalho de campo, em que atuava como coordenadora pedagógica do turno noturno.

Em nossas primeiras conversas, já demonstrava preocupação com os acontecimentos na gestão da escola, quanto ao descaso com o funcionamento do turno que poderia inclusive desencadear em seu fechamento.

Nesse sentido, através desse caminho metodológico compreendemos as práticas culturais do Vale do Reginaldo. Na próxima seção tratamos da produção de sentidos e significados no contexto situacional do *locus* da pesquisa, sobre a(s) cultura(s) e prática(s) cultural(is).

3 CULTURA(S) E PRÁTICA(S) CULTURAL(IS): PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NOS ESPAÇOS INVESTIGADOS

A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas em práticas, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de outro dia. (CERTEAU, 2012, p. 239)

A epígrafe inspira-nos nesta seção a buscarmos os rastros dos pirilampos e dos grandes pássaros noturnos para abordar nosso entendimento sobre cultura(s) e prática(s) cultural(is), que tratamos nos itens que se seguem. Entendimento esse que aprofundamos ao mergulhar no contexto situacional do *locus* desta pesquisa. Isso vem constituindo-se na nossa caminhada o maior desafio. É que compreender as culturas e as práticas culturais produzidas no Vale do Reginaldo, situado no bairro do Poço, na cidade de Maceió, contribuiu sobremaneira para enxergarmos melhor o espaço investigado, uma escola pública municipal.

Buscamos nos estudos de Bosi (1992), Certeau (2011, 2012 e 2013), Hall (2011 e 2013), entre outros autores, a discussão sobre as categorias culturas e práticas culturais, já definidas na seção anterior, bem como suas versões e concepções; o tratamento dado a essas concepções no Brasil, buscando as interfaces com os acontecimentos no Vale do Reginaldo; na escola investigada a partir das narrativas dos moradores do lugar; da diretora da escola e da professora da turma observada, que obtivemos por meio de sessões conversas e entrevistas semiestruturadas. Essas discussões contribuíram para responder a seguinte questão: **Quais são e como acontecem as práticas culturais dos sujeitos estudantes no espaçotempo que moram e estudam?**

Didaticamente tentamos que as versões estivessem atreladas a um tempo histórico mas, também situadas nos *espaçotempos*, onde a pesquisa concretizou-se. Nesse sentido, a nossa preocupação não é apresentarmos uma escrita apenas evolutiva, linear, que destacasse a compreensão de culturas, da palavra pela palavra, mas refletir sobre o significado das formulações dessas concepções.

Essa posição nossa teve a inspiração em Hall (2013, p. 143), quando nos alertou:

No trabalho intelectual sério e crítico não existem ‘inícios absolutos’ e poucas são as continuidades inquebrantadas. Não basta o interminável desdobramento da tradição, tão caro à história das ideias, nem tão pouco o absolutismo da ‘ruptura epistemológica’, pontuando o pensamento em suas ‘partes’ e ‘falas’, outrora favorecendo pelos althusserianos. Ao invés disso, o que se percebe é um desenvolvimento desordenado, porém irregular. O que importa são as rupturas significativas – em velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas

constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas [...].

Esse fragmento e as outras leituras que realizamos permitiu-nos entender que essas compreensões são fios que vão tecendo um tecido, cuja estampa é vista a partir das lentes que usamos, do lugar que estamos, do acúmulo de conhecimentos que temos. Nossa tentativa será “romper com velhas correntes” do nosso próprio entendimento sobre cultura(s), situadas em nosso *espaçotempo* de produção. Outras compreensões que serão aos poucos produzidas e que nos valem delas para produzir outras, sobre as discussões que estamos fazendo neste trabalho.

3.1 O significado, versões e as concepções de cultura(s)

A palavra cultura é tratada a partir de várias versões. Uma delas deriva do conceito da natureza, originado da lavoura, ao cultivo agrícola. Esse conceito corrobora com a ideia inglesa sobre a palavra, *coulter* que é um cognato de cultura e significa “relha de arado” (EOGLETON, 2005). A cultura, nesse sentido, representa uma atividade.

Atividade essa humana de produção, de modificação de um lugar e de uma realidade, pela necessidade que se apresenta a um grupo, em um determinado tempo. Nessa direção e ainda em um sentido etimológico, cultura tem origem no verbo latino *colere* que significa cultivo e cuidado,

Com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e sagrado, donde culto. Como cultura, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios (CHAUÍ, 2008, p. 1).

As atividades de cultivo e hábitos culturais com a dinâmica social vão consolidando-se, modificando-se com o tempo; com as interferências de outros aspectos sociais e naturais. Essa interpretação da palavra cultura também diz respeito a uma produção humana, acrescida do culto nas práticas sociais. Assim, relacionar a prática religiosa, a educação que se dá às crianças, os costumes de um grupo com a cultura, é inevitável. De acordo com Bosi (1992, p. 5) as relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem, na definição da palavra. Significação e ação revezam dando à palavra cultura um sentido que se materializa em práticas de alguém ou de grupos.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), em uma perspectiva antropológica a cultura refere-se à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente e nessa direção originando-se em metáforas como cultivar o bom gosto ou a alta costura (GOMES, 2000).

No século XVIII a compreensão sobre cultura aparece influenciada pelo movimento iluminista, defendida por Mathew Arnold. Na versão arnoldiana, cultura está relacionada às questões mais subjetivas, ligadas à intelectualidade, o que a torna uma abstração em si mesma (EOGLETON, 2005). De uma atividade material, para uma atividade intelectual, de uma versão do contexto rural a uma versão do contexto urbano. Essa ideia sobre cultura traz-nos o entendimento paradoxal sobre a palavra de que, “Os habitantes urbanos é que são cultos, e aqueles que realmente vivem lavrando o solo não o são. Aqueles que cultivam a terra são menos capazes de cultivar a si mesmo” (EOGLETON, 2005, p. 10). Esse paradoxo é estabelecido mediante a divisão de classe social e divisão social do trabalho.

Nessa compreensão, a cultura é referência para se avaliar a civilização de uma sociedade. Portanto, para essa concepção a cultura deve ser controlada e significa poder. Quanto mais culto, mais civilizado e poderoso o sujeito de determinado grupo social. Fica claro, portanto, uma forma de controle da organização de uma cultura em compartimentos composta pelos conhecimentos formalizados nos campos das artes, das ciências e da filosofia.

Esses conhecimentos específicos são supervalorizados e são reconhecidos como a cultura válida. De acordo com Costa (2010) a defesa é de uma cultura elitista que discrimina quaisquer possibilidades de outras culturas, sendo o pensamento de uma expressão clássica que defende a desigualdade entre as produções sociais e culturais. A crítica a essa cultura válida foi focada nas narrativas de D. Dé, moradora do Vale do Reginaldo, ao enunciar que o artesanato que ela e outros artesãos produzem não são valorizados pois são feitos por pessoas de um lugar “simples, onde moram pessoas pobres [...] mas, nós temos **o dom** [...]” (grifos nossos).

Inferimos que o que disse nossa interlocutora sobre o “dom” diz respeito às inúmeras maneiras dos sujeitos de um lugar fazerem o artesanato sem uso das técnicas e dos pressupostos de uma arte concebida a partir do conhecimento formalizado, denominada cultura erudita. Para Hall (2013, p. 284): “A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distingue a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor’ ”.

Dessa forma, a crítica de D. Dé opõe-e a uma cultura no singular, a ideia comum de se valorizar apenas a cultura erudita como o melhor que se produz e que é herdada, é estável, é

fixa. É a cultura do homem culto. As instituições que formalizam o conhecimento valorizam essa cultura e a transmitem abolindo outras formas culturais. Ou seja, a cultura nessa direção é um produto de erudição, dos conhecimentos transmitidos por meio das diversas áreas presentes nessa educação formalizada.

Nesse sentido trazemos para o nosso objeto de estudo, no caso específico o LD, considerado um artefato que se traduz num espaço autorizado onde a cultura apresenta-se em um modelo iluminista, de “maneira natural, como O Texto, o cânone indiscutível” (SACRISTÁN, 2013, p. 30). O LD é convertido em um agente que monopoliza os conhecimentos formais que contribuem para o desenvolvimento das pessoas e de um lugar que a ele tem acesso.

A partir de Hall (2011) a concepção de cultura é atrelada ao “progresso” de um lugar, e é uma ideia proveniente da Europa, cuja ordem econômica capitalista avalia as características que definem a validade ou não da cultura e são essas sociedades, os espaços onde as divisões desiguais se expandem e segregam grupos desfavorecidos economicamente. Costa (2010, p. 138) explica que, “A cultura é um dos principais *locus* em que são estabelecidas tais divisões, mas também em que elas podem ser contestadas”.

Existe, portanto, uma cultura verdadeira, reconhecida, oficial e, outra que vem do povo, popular e que, portanto, não tem lugar de reconhecimento. Segundo Costa (2010, p. 135),

A cultura adjetivada como popular era sinônimo de desordem social e política, ao passo que harmonia e beleza – algo a ser cultivado para enfrentar a barbárie. Somente essa suposta verdadeira cultura poderia redimir o espírito e suprimir a anarquia instaurada pela classe trabalhadora emergente.

Esse entendimento sustenta a ideia de cultura relacionada ao poder político e ideológico de um grupo. Tornar a cultura erudita inacessível, desvalorizar e não reconhecer a cultura popular configura-se em uma forte estratégia de controle dos sujeitos, dos grupos, da sociedade. Consideramos ser esse um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos em um espaço institucionalizado. Na perspectiva de Bourdieu (1997), esses sujeitos não dispõem de um capital cultural hegemônico exigido pela escola. Subverter a ordem é necessário, uma vez que os estudantes são produtores de culturas e chegam aos espaços escolares desafiando e recriando as culturas.

Para Hall (2013), as tentativas de reversão dessa concepção de cultura popular tiveram início com a transição do capitalismo agrário para o industrial e, a partir dessa transição houve um movimento, até certo ponto contínuo, em favor da cultura dos trabalhadores e dos pobres.

Entretanto, esse movimento não foi assumido apenas pelo povo. Ele foi “permitido” pelo capitalismo que,

Tinha o interesse na cultura das classes populares porque a constituição de uma nova ordem social em torno do capital exigia um processo mais ou menos contínuo, mesmo que intermitente, de reeducação no sentido mais amplo (HALL, 2013, p. 274).

Aparentemente, o que era o reconhecimento sobre a existência de outra(s) cultura(s), revestia-se de uma trama de sustentação do capitalismo, uma “farsa” no reconhecimento dessas culturas. Sendo o movimento de luta pela tradição popular um dos principais espaços de resistência do povo que precisava ser controlado pelo capitalismo. Entretanto, compreendemos a partir de Hall (2013, p. 274),

Que as tradições populares devem ‘persistir’; contudo de um período a outro, acabando mantendo diferentes relações com as formas de vida dos trabalhadores e com as definições que estes conferem às relações estabelecidas um com os outros, com seus ‘Outros’ e com suas próprias condições de vida.

Essa compreensão não se aplica apenas à cultura popular, mas às culturas, no plural. A compreensão sobre a cultura no plural é discutida por Certeau (2012), por meio de estudos que criticam a cultura no singular, a existência de apenas uma cultura reconhecida e é também uma discussão da abordagem do multiculturalismo.

A cultura no plural é compreendida como um processo de produção das formas de vida das pessoas entendida no movimento. Nesse sentido, toda prática social tem em si uma prática cultural, em fluxo contínuo de produção de sentido. A cultura não é um consumo passivo, uma vez que é o sujeito na sua relação com o mundo que a produz, num trabalho constante de produtores de produtos culturais.

De acordo com Certeau (2012), a discussão sobre cultura no plural foi possível a partir da reflexão sobre a tensão entre a proposição de uma cultura erudita e a heterogeneidade existente nas formações familiares; das relações sociais; da diversidade de conhecimentos e experiências dos sujeitos; do sentido de pertencimento de grupos sociais que contestam e resistem às tentativas de homogeneizações culturais. Para Certeau (2012, p. 241- 242),

Cultura no singular impõe sempre a lei de um poder. A expansão de uma força que unifica colonizando e que nega ao mesmo tempo seu limite e os outros, deve se opor, uma **resistência** (grifo nosso). Há uma relação necessária de cada produção cultural com a morte que a limita e com a luta que a defende. A cultura no plural exige incessantemente uma luta.

Essa resistência é compreendida como uma possibilidade de continuar o processo de criação, de elaboração de sentidos e significados. Em nossa pesquisa, esse processo pode ser exemplificado nas experiências vivenciadas no Vale do Reginaldo, a exemplo a prática cultural do Boi Leão, que comentamos neste capítulo, na medida em que um dos seus praticantes (Paulo), ao utilizar a expressão “Não nos rendemos às regras da prefeitura”, demonstrou a sua resistência/contestação à proposta da Prefeitura Municipal de Maceió, para a adaptação do grupo de espetáculo do referido Vale, às apresentações sob a direção dos órgãos ligados à cultura e ao turismo.

O praticante não estava no contexto de uma resistência estagnada, que tende a preservação de valores, de patrimônio e que nega o processo de reinvenção nos seus espaçostempos que acontecem. Houve, na nossa concepção, uma defesa de autonomia cultural (CERTEAU, 2011).

Essa autonomia parte da contestação dos sujeitos, com o cuidado de não desenvolver uma reprodução cultural, de não ficar preso a uma tradição estagnada que nega o processo de produção contínuo em um movimento que é inerente à significação das culturas. Uma autonomia que contesta e manifesta dizendo “não” como uma oposição de partida visto que, para Certeau (2011, p. 46) permanecer nessa contestação “É entrar no jogo de uma sociedade que constituiu o cultural como espetáculo e que instaura por toda a parte os elementos culturais como objetos folclóricos de uma comercialização econômico-político”.

Em meio a esse processo de produção cultural é preciso resistir, contestar e, sobretudo, avançar na luta pela legitimidade de outras culturas que acontecem em espaçostempos diferentes que, necessariamente, não precisam ser exibidas, mas compreendidas e respeitadas.

Tomamos como referência os estudos de Hall (2011, 2013) e situamos que a formação de sociedades multiculturais vem destacando-se desde o século XV, decorrente da migração de povos que têm deslocado-se cada vez mais, por condições emergentes de sobrevivência relacionados a fenômenos naturais e às guerras; exploração do trabalho; colonização; escravidão; semiescravidão; repressão política e subdesenvolvimento econômico.

Essas condições de emergências causaram danos imensuráveis às culturas dos povos, sobretudo pelo processo de escravidão e colonização, visto que as,

Culturas nativas, deslocadas, senão destruídas pelo colonialismo, não são inclusivas a ponto de fornecer a base para uma nova cultura nacional ou cívica. Somam-se a essas dificuldades a pobreza generalizada e o subdesenvolvimento, num contexto de desigualdade global que se aprofunda e de uma ordem econômica mundial neoliberal não regulada. Cada vez mais, as crises nessas sociedades assumem um caráter multicultural ou etnicizado (HALL, 2013, p. 61-62).

Desta forma, não se sustenta a ideia de uma cultura do povo ou nação. Em meio à pluralidade de condições existenciais, de contradições e interações sociais é que se pode afirmar que não há uma cultura mas, culturas. Entretanto, esta também não é uma posição consensual. O entendimento sobre culturas a partir do multiculturalismo também se coloca em um campo de conflitos. O multiculturalismo tratado por Hall (2013, p. 58) no plural são multiculturalismos e por sua vez, apresenta-se em diversas versões, que vemos a seguir:

- **Liberal:** o multiculturalismo defende a ideia de cidadania individual e universal em uma tentativa de integração entre os diversos grupos sociais e culturais existentes na sociedade;

- **Pluralista:** que difere do anterior, reconhece as diferenças culturais dos grupos sociais e as associa a uma ordem política comunal;

- **Comercial:** acredita na ideia da divulgação para o reconhecimento da diversidade cultural dos indivíduos, aproximando-se de uma ideia corporativista que “busca administrar as diferenças culturais da minoria” Hall (2013, p. 58) mas visando os interesses dos grupos que estão no poder. E por fim:

- **O multiculturalismo crítico,** tratado por McLaren (1997), que o relaciona às questões de poder, de opressões e aos movimentos de resistência.

As versões acima descritas demonstram que o multiculturalismo é um movimento de contradições, que apresenta um discurso de reivindicação sobre o direito e reconhecimento cultural de grupos sociais. Entretanto, também é usado para difundir uma ideia liberal de igualdade social e cultural que acentua os binarismos oprimido e opressor, cultura popular e cultura erudita.

Segundo Hall (2013) a globalização é um fator que incide nesse processo de compreensão das contradições do multiculturalismo. Para o autor ela também é contraditória quando orientada pelo viés liberal visto que, sua tendência cultural é a homogeneização, mas com o discurso de integração entre diferentes culturas. Um discurso pautado na necessidade de consumo entre essas culturas, causando uma “proliferação subalterna da diferença” (p. 66).

Esse entendimento sobre o consumo entre as culturas contribui para a discussão do cenário das culturas no Brasil. Um país marcado, historicamente, pela relação desigual entre

as culturas e, conseqüentemente, dos sujeitos. Tratamos no próximo item dos indícios que ajudaram na compreensão dessa temática no nosso país.

3.2 Indícios sobre a compreensão de cultura(s) no Brasil

No Brasil consideramos a diversidade decorrente da constituição histórica de seus povos e, sobretudo, a relação desses povos entre si e com o mundo, “na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios” (FREIRE, 2005, p. 47), um forte indício para compreendermos a pluralidade cultural existente. A partir desse entendimento as mudanças nos *espaçostempos*, a organização de grupos e movimentos sociais impulsionam a compreensão e produção de sentidos e significados diversos, embora que ainda não valorizados pela ideia de uma cultura geral.

Segundo Hall (2013), apesar da grande contribuição da Antropologia Cultural para a compreensão da cultura numa perspectiva da diversidade, nos trazendo a discussão sobre a cultura do índio, do branco, do negro, dentre outras discussões. Ainda é possível, a partir dessa perspectiva, universalizar a cultura de cada povo, desvalorizando as criações singulares mediadas pelos *espaçostempos*. Não existe apenas uma cultura indígena, ou de qualquer outro povo ou grupo social. Em meio às relações que são estabelecidas no cotidiano desses povos ou grupos, culturas diferentes estão tornando-se, sendo produzidas e significadas.

Em uma perspectiva crítica, Bosi (1992) analisa que as culturas brasileiras podem ser discutidas, a partir da valorização da cultura universitária e da indústria cultural e, da desvalorização, ou como compreendida neste trabalho, da tentativa de “invisibilização” das várias formas de cultura popular.

Bosi (1992) explica que apesar de circularem em espaços diferenciados a cultura erudita e a cultura de massa (indústria cultural) podem encontrar-se e trabalhar para existência uma da outra. A crítica do autor denuncia os aparatos e descobertas científicas mediatizadas pelo mercado de consumo, havendo uma:

Evidente contigüidade entre pesquisa científica e os produtos elétricos, ópticos, acústicos, mecânicos, farmacêuticos, cirúrgicos [...] que constituem o consumo especializado de toda forma tecnológica e integram, sob a forma de publicidade, a cultura de massa (p. 326).

A cultura de massa é apresentada à sociedade como produto dessa articulação com a cultura erudita. No Brasil, a cultura forjada no meio acadêmico, divulgada como superior,

instaura um movimento que pode provocar a “docilização” dos sujeitos que são produtos e produtores de culturas. Freire (2005) critica essa concepção de cultura denunciando fazer parte de um processo formativo que se perde em um “estéril bacharelismo, oco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra fácil, do discurso verboso” (p. 101). Essa crítica traz avanços significativos nas discussões sobre culturas no Brasil no sentido de questionar a concepção de cultura atrelada às ideias estéticas e iluministas, onde se começou a chamar no Brasil de **alta cultura**.

Avanços que vão ao encontro do entendimento de que os sujeitos são “consumidores”, ressignificam essas ideias e leituras sobre cultura, dando-lhe outro significado podendo ser atribuídos universalmente por outros consumidores e, produzem sentidos relativizados a partir de suas ideias cognitivas, sociais, subjetivas e de valores contextuais e, que não podem ser universalizados. O resultado desse processo de significação rompe com a ideia de uma cultura validada.

Na sequência das discussões sobre a identificação cultural do Brasil, consideramos pertinente o que problematiza Candau (2002, p. 32-33):

Seria ‘*um país tropical e bonito por natureza*’, como canta Jorge Bem? Ou ‘A grande pátria sem importância’, onde ‘*será meu fim ver TV em cores na taba de um índio, programada só pra dizer sim*’, de Cazuza? Seria o país onde crianças trabalham cortando cana 12 horas por dia nos canaviais do Norte Fluminense ou aquele que enviou um astronauta para uma missão espacial em outubro de 1998? Poderia ser representado por mulatas sambando, futebol, praias paradisíacas? Ou por trabalhadores que entram em conduções superlotadas logo cedo da manhã, bem cedinho, para cumprir mais um dia de trabalho? Qual a imagem que melhor reflete o Brasil? Uma favela sem luz e saneamento básico ou um *shopping center* com equipamentos de alta tecnologia? Qual é a música brasileira? O ‘samba’? O ‘*mangue beat*’? A ‘bossa nova’? A ‘ciranda’? O ‘farró’? O ‘fandango’? O ‘sertanejo’? A ‘MPB’? Seriam menos brasileiras as produções nacionais de ‘*rap*’, ‘*reggae*’, ou ‘*rock*’?

Sobre as questões mencionadas na citação defendemos que não se trata de polarizar os grupos e classes sociais para compreender o processo identitário no Brasil; essas culturas estão sendo produzidas, justamente, no “miolo” dessas relações sociais que foram polarizadas e apresentadas em cada questão problematizada. Não é a cultura de um ou de outro, nem um processo de “mistura”, apenas, mas de produções culturais forjadas em meio às tensões e conflitos apresentados pela autora.

A partir dessa compreensão, ousamos afirmar que as culturas podem assumir diversas facetas e apresentar-se de inúmeras formas, por existirem em um país plural como o Brasil, que tem várias “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2011; 2013) culturas. Entretanto,

consideramos pertinente discutir as diferenças entre produção de práticas culturais e processo de folclorização de algumas práticas. Sobre essas diferenças nos detemos no item a seguir.

3.3 Práticas culturais e práticas folclorizadas

Segundo Pinheiro (2007) as práticas culturais são sobreviventes da memória dos que as vivenciaram e as repassam em atividades do cotidiano. Nesse sentido, as narrativas dos moradores do Vale do Reginaldo, por meio de suas memórias, levaram-nos a compreender que essas práticas são partes de um processo de produção cultural, materializadas por meio da religião, da música, das manifestações culturais e do convívio social que, através de um processo dialógico (BAKHTIN, 1992) entre os sujeitos e as demandas cotidianas, são praticadas e reinventadas.

Esse processo de reinvenção das práticas culturais revela a busca contínua e a construção dos sujeitos praticantes da sua identidade. Para Pinheiro (2007) as práticas culturais articulam-se a partir das representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência e fazem reconhecer sua identidade social, forma de exibir de maneira própria seu estar no mundo.

As práticas culturais enunciadas pelas narrativas dos sujeitos praticantes do Vale do Reginaldo revelaram o processo de identificação desse grupo com relação às suas culturas. Processo marcado por *espaçotempo* que se modifica constantemente e que é reinventado. Buscamos em Certeau (2012, p. 192), o entendimento que as práticas culturais são forjadas no interior de seu movimento, nas maneiras de fazer culturas. Nessa direção,

As indagações, as organizações e as ações ditas culturais representam ao mesmo tempo sintomas e respostas com relação às mudanças estruturais da sociedade. A interpretação desses signos, cuja espécie prolifera, remete inicialmente ao seu funcionamento social. Certeau (2012, p. 193).

Desta forma, a produção social configura-se em uma produção cultural, desde que essa produção não atenda às racionalidades institucionais, visto que, nessa perspectiva tendem a tornarem-se representações coletivas que se folclorizam. As práticas folclorizadas desejam localizar, prender, proteger; são patrimônios que negam a tensão, o conflito existentes na produção cultural e intencionam a assimilação sobre a existência de uma cultura nacional, uma homogeneidade cultural. Todavia, para Certeau (2012), é impossível consolidar essa

homogeneidade cultural, pois as relações humanas são embrenhadas na heterogeneidade, em virtude dos diversos meios sociais, das diversas leituras e experiências dos sujeitos comuns.

Para Canen (2010, p. 182) a tentativa de reduzir-se a multiculturalidade existente em folclorismo vai ao encontro de práticas de “valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e exóticos de grupos diversos”. Essas práticas são colocadas nos calendários oficiais das escolas e concebidas como “datas comemorativas”. Nessa perspectiva, afasta-se a ideia de produção de sentidos e significados em *espaçostempos* das práticas culturais dos sujeitos comuns, práticas que acontecem em meio aos conflitos existentes pela luta entre cultura dominante e cultura popular,

Essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas. (HALL, 2013, p. 282).

As práticas folclorizadas devem ser “[...] inteiramente corrompidas ou inteiramente autênticas [...]” (HALL, 2013, p. 282-283), e as práticas culturais compreendidas como um acontecimento, em que os sujeitos produzem sentidos e significados diversos, “[...] são profundamente contraditórias, jogam com as contradições, em especial quando funcionam no domínio popular [...]”. É nesse sentido que abordamos nossos achados sobre as práticas culturais, enquanto um acontecimento no contexto situacional da escola *locus* da pesquisa, no bairro do Poço e Vale do Reginaldo.

3.4 As práticas culturais (in)visíveis no Poço, no Vale do Reginaldo e na escola

As práticas culturais (in)visíveis são as praticadas no sentido de subverter a ordem socioeconômica vigente. São “maneiras de fazer” culturas que:

Não rejeitam ou modificam, diretamente, a cultura difundida e imposta pelas elites produtoras de linguagem, mas que, subverte a maneira de usá-las, tornando seus fins e suas referências estranhas ao sistema do qual não [se pode] fugir. (CERTEAU, 2013, p. 39).

São manifestações da cultura que,

Articula conflito e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violências, a quem

fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. (CERTEAU, 2013, p. 44)

A manifestação dessas práticas é possível pelas “táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte [...]” Certeau (2013, p. 44). Segundo Certeau tática é denominada como um “cálculo que não pode contar com um produto, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro totalmente visível. A tática só tem por lugar o outro” (2013, p. 45).

O outro, nessa discussão está situado nas forças que tentam passivizar os sujeitos na escola e na comunidade onde estão inseridos, quanto às suas práticas culturais. Esse outro que produz um discurso ideológico (BAKHTIN, 1992), situado em um *espaçotempo* de poder e é tencionado pelos sujeitos, situados em outros espaços tempos e que por isso, conseguem proferir uma contrapalavra e estabelecer a dialogia. Nesse sentido, Bakhtin (1992b, p. 294) explica que,

É no dialogo real que [a] alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Esta relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos. Pressupõe o outro (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal.

Esses sujeitos supostamente passivos usam táticas que dependem do espaço e do tempo que são tão interligados e dependentes que se tornam “uno”, *espaçotempo*. Nesse *espaçotempo*, as táticas apresentam-se na forma de práticas que têm continuidades e permanências permitidas pela memória dos sujeitos. A memória permite que os sujeitos, em um *espaçotempo*, manifestem suas práticas culturais graças a essa capacidade em “acumular experiências passadas e inventariar” (CERTEAU, 2013, p. 146) outras possíveis. Dessa forma, as práticas culturais invisíveis “escapa[m] ao poder visível” (op. cit. 149).

É a partir dessa discussão sobre o **(in)visível, táticas, espaçotempo e dialogicidade** que aprofundamos nossa compreensão sobre práticas culturais materializando-as nos nossos *corpora*, através das narrativas dos sujeitos *praticantespensantes* do contexto situacional da pesquisa, bairro do Poço e, especificamente, na Comunidade do Vale do Reginaldo e na escola *locus* da nossa investigação, como já anunciamos.

Esses dados dizem respeito a uma prática cultural que vem se reinventando: **prática cultural do Encontro** e de outra que resiste às investidas do processo de folclorização a

prática cultural do Boi Leão; ambas são acontecimentos do Vale do Reginaldo que comentamos a seguir. A primeira com íntima ligação ao processo de formação do bairro do Poço.

3.4.1 A prática cultural do Encontro no Vale do Reginaldo

A comunidade do Vale do Reginaldo, localizada no bairro do Poço na cidade de Maceió, vem passando desde 2010 por mudanças estruturais que visam à urbanização do lugar e construção de um eixo viário que irá, no discurso oficial, minimizar os problemas com o trânsito na região e melhorará as condições de vida dos moradores com o saneamento básico, o que reduz o perigo de enchentes na localidade. Essas mudanças estruturais ainda não foram consolidadas. Do projeto discutido com os moradores apenas foi realizada a desocupação de uma parte das casas e a ocupação dos moradores em apartamentos dos prédios já construídos.

É possível compreender que, apesar de realizada apenas uma parte da obra, as mudanças estruturais já estão influenciando o dia a dia dos moradores do Vale do Reginaldo de forma significativa, sobretudo, no que se refere às tradições culturais manifestadas durante as festividades. Entretanto, ao compreendermos a cultura, enquanto produção de sentidos e significados, podemos afirmar que outras práticas foram sendo reinventadas pelos moradores, a exemplo da narrada por Sr. Marcos, ao falar da sua relação com a história da comunidade em questão:

Eu nasci no Reginaldo, pegava peixe, sardinha, pitú no riacho. Era um lugar muito tranquilo, poucas casas, muitos sítios. **Lugar de muita conversa dos moradores** [...] O riacho do Reginaldo era muito limpo e **um ponto de encontro**, porque todos lavavam roupa no riacho. Isso há 37 anos (grifos nossos).

A narrativa caminha na mesma direção do depoimento de outra moradora local, D. Dé que revela uma prática cultural que foi reinventada recentemente pelos moradores, apesar das modificações sofridas no referido Vale:

Aqui todo mundo conversa um com o outro. Às vezes tem umas brigas [...] quando se passa muito tempo junto termina se arranhando (risos). Mas basta uma necessidade e estamos juntos. Também a gente quando vai chegando do trabalho tem **que bater o ponto na barraca da macaxeira, ou esquina do seu Marcos 1** [...] (grifos nossos).

A barraca da macaxeira tornou-se local de **Encontro** mais permanente e ocupou o espaço da “beira” do riacho, expressão comum falada pelos que lá habitam, onde já não é possível reunirem-se para as conversas sobre os acontecimentos do dia a dia. O mais importante é que o encontro permanece como uma reinvenção de uma prática cultural que existiu/existe. É que a barraca da macaxeira e outros locais de encontros surgem, a exemplo das calçadas nas esquinas, para tratar dos acontecimentos da comunidade. Uma prática social que, como um acontecimento cotidiano e a necessidade de sua existência tornou-se uma prática cultural.

A narrativa do morador Sr. Marcos mencionada anteriormente, trouxe-nos o conhecimento sobre uma prática cultural reinventada, que ainda permanece viva na memória dos moradores do Vale do Reginaldo. É que os jovens moradores da localidade em foco, não viveram a época dos encontros à “beira” do riacho, mas eles a reinventam a partir das lembranças dos adultos e dos idosos, advindas das memórias coletivas e individuais, situado em outro espaçotempo, compartilhado por todos.

Espaço esse que vem passando por várias mudanças e com risco de não permanecer por muito tempo no mesmo lugar, como nos alerta Certeau (2013) os espaços modificam-se a partir das criações cotidianas mas, o lugar é fixo, não se modifica, é o que permanece.

Os sujeitos moradores do Vale do Reginaldo também, narradores praticantes, vão reconstruindo suas histórias, e dão sentido às suas memórias que são herdadas não apenas de outros sujeitos, mas, também, de outros espaçotempos, de outras memórias ressignificadas e reinventadas considerando o *espaçotempo*. Essas memórias vão tecendo as táticas dos moradores, que de uma forma quase que imperceptível, invisível, subvertem a ordem que intenciona a (des)caracterização de um lugar.

No acontecimento da prática cultural do encontro é desencadeado o processo interacional verbal e social, considerando esse processo ocorrer “dentro de níveis ou graus de sociabilidade” (FREITAS A., 1999, p. 54) desses sujeitos. No caso dos moradores do Vale do Reginaldo o grau de interações verbais é alto, incidindo em um maior grau de consciência desses indivíduos que “por sua vez, implicará um maior grau de constituição dos indivíduos sociais; com isso define-se que os sujeitos são socialmente orientados” (FREITAS A., 1999, p. 54).

A prática cultural do encontro pode acontecer em outros espaços, em outras comunidades, com outros sujeitos e representarem sentidos diferentes do que nós observamos no Vale do Reginaldo. Conhecemos, por meio da nossa investigação, a origem dessa prática

em um espaço específico, entre sujeitos orientados pelo mesmo contexto social. Isso nos levou ao entendimento de que,

Uma demanda que surge no interior de uma cultura específica se expande, e seu elo com a cultura de origem se transforma ao ser obrigada a negociar seu significado como outras tradições dentro de um 'horizonte' mais amplo que agora inclui ambas. (HALL, 2013, p. 93).

No Vale do Reginaldo registramos por meio das sessões conversas com os moradores a existência de outras práticas folclorizadas, incentivadas por lideranças das igrejas católica e evangélica, a exemplo: pastoril, coral infantil e quadrilhas. Entretanto, foi a prática do Boi que nos trouxe aspectos de compreensão de uma prática cultural que se reinventa e produz sentidos diversos, as culturas do Boi. São vários os grupos de Boi oriundos do Vale do Reginaldo. Mas, **o Boi Leão** faz parte da lembrança e dos comentários de todos os interlocutores quando a discussão dessas conversas pautava sobre a cultura local.

Tratamos na sequência, da prática cultural do Boi Leão, intencionando compreender sua relação com a comunidade, os aspectos que descaracterizam essa prática de uma manifestação folclórica.

3.4.2 A prática cultural do Boi Leão

O Boi é uma manifestação cultural encontrada em quase todos os Estados da região Nordeste. Os livros didáticos que circulam nas escolas, a exemplo o da escola *locus* do nosso estudo⁵ tratam a Festa do Boi como uma manifestação do folclore brasileiro. A Festa do Boi tem origem nas fábulas rurais. A mais conhecida fábula é a do Pai Francisco e da mãe Catrina. Durante a gravidez, mãe Catrina sente o desejo de comer a língua do Boi mais cobiçado da sua região. Comovido pelo desejo, Pai Francisco arranca a língua do melhor Boi do seu patrão.

Nas apresentações, os grupos de Boi representam a história de um Boi furioso, que luta contra as investidas de Pai Francisco. A mesma inspiração para as representações, mas em cada região uma prática diferenciada, ressignificada a partir dos referenciais culturais locais.

Nas narrativas dos moradores do Vale do Reginaldo, o Boi não é tratado como uma manifestação folclórica, e sim como uma prática cultural, um acontecimento referenciado pela

⁵ SOUZA, Cassia Garcia et all. **É bom aprender**: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes. Vol. 2: Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: FTD, 2009.

singularidade do seu lugar com traje, batuque, música e dança próprios, sentidos formulados e representados pelos sujeitos da comunidade. Na tentativa de compreendermos melhor a prática cultural do Boi no Vale do Reginaldo, mantivemos o seguinte diálogo com o morador e membro do grupo do Boi Leão, na rádio comunitária, do Vale do Reginaldo,

P⁶: Boa tarde, então você é o homem do Boi? (risos)

P1: Boa tarde! É o povo que me chama assim.

P: Você poderia contar essa história do Boi aqui no Vale do Reginaldo?

P1: O Boi Leão é o mais conhecido do Reginaldo. Já tem uns três anos que não saímos mais no carnaval. Mas, todo mundo se lembra dele e pergunta quando vamos voltar.

Esse trecho da fala nos remete à explicação de Certeau (2011, p. 250) sobre a memória alimentar dos sujeitos em um sentido positivo, visto que,

O alimento escolhido, permitido e preferido é o lugar do empilhamento silencioso de toda uma estratificação de ordens e contraordens que dependem ao mesmo tempo de uma etno-história, de uma biologia, de uma climatologia e de uma economia regional, de uma invenção cultural e de uma experiência pessoal. Sua escolha então depende de fatores por sua vez dependentes das determinações objetivas do tempo e do lugar, da diversidade criadora dos grupos humanos e das pessoas, da contingência indecifrável de micro-histórias.

Para Certeau (2011):

Comer serve não apenas para manter a máquina biológica do nosso corpo, mas também para concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo, desenhando assim uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo (p. 250).

Nesse sentido lembrar e falar sobre o Boi Leão é uma das formas dos sujeitos moradores se entenderem culturalmente no Reginaldo, compreenderem através dessa prática cultural, seu pertencimento local.

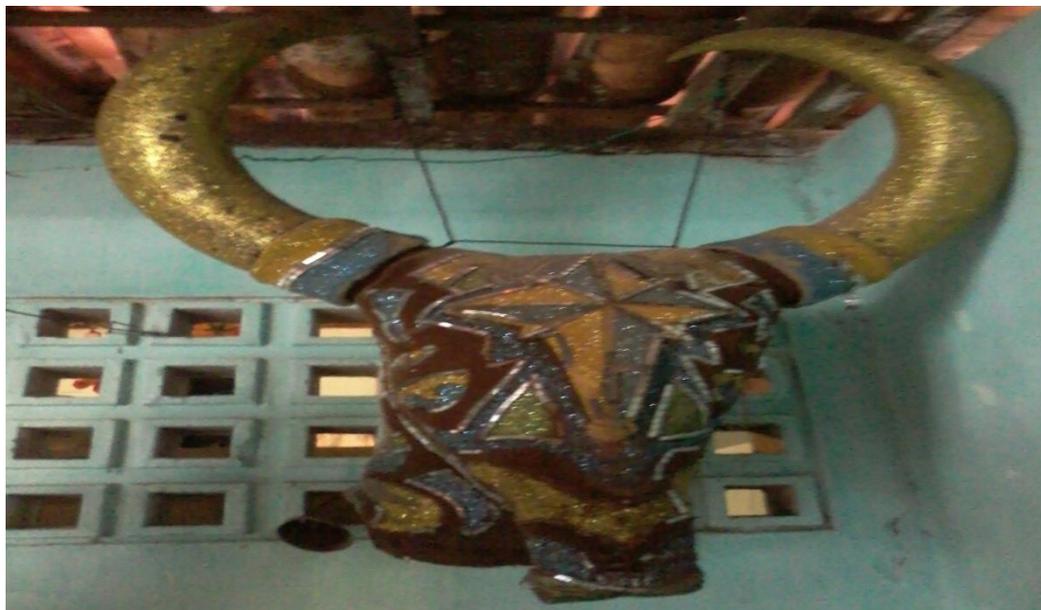
Essa relação da história do sujeito com a existência da prática cultural do Boi Leão também é evidenciada pelo comportamento do morador durante a conversa. É importante destacar o sorriso no rosto do membro do grupo do Boi Leão durante todo diálogo. E sentindo-se muito à vontade, convidou-nos para complementar a conversa em sua casa.

Ao adentrarmos na sua residência, encontramos-nos diante de um espaço que poderíamos chamar de verdadeiro museu do Boi Leão, contendo em exposição permanente: fotos, troféus, recortes de jornais, miniaturas, instrumentos de batucadas e a cabeça original do Boi Leão afixada em uma das paredes da sala, como podemos observar na figura 2. Diante

⁶ A letra P, para denominar a pesquisadora, no caso específico nós e, P1 referindo-se ao morador Paulo.

desse acervo, na explicação de cada peça, uma história contada e confirmada por gestos de outros moradores que nos acompanharam na visita à residência do Sr. Paulo.

FIGURA 2 – CABEÇA DO BOI LEÃO⁷



Fonte: Acervo constante na residência do Sr. Paulo 1

Na narrativa o nosso interlocutor ao contar a história do Boi Leão mesclava-a com a sua própria história. É que a história do Boi Leão é também a história daquele sujeito. Uma história que ele foi protagonista e contribui para o seu processo de identificação cultural e pessoal revelados, sobretudo, no conflito, na resistência em não esquecer o que é próprio do lugar onde vive e não se render às exigências da indústria cultural que tenta homogeneizar as práticas culturais dos sujeitos. Ao nos apresentar a miniatura do Boi Leão, conforme a figura 3, Paulo relatava as características de cor, brilho, materiais que diferenciava aquele Boi dos demais.

⁷ As fotografias presentes no nosso trabalho ocupam um lugar de explicitação de informação que lhe é próprio.

FIGURA 3 – MINIATURA DO BOI LEÃO

Fonte: Acervo constante na residência do Sr. Paulo 2

A resistência em manter a prática cultural a partir das produções de sentidos dos sujeitos envolvidos é evidenciada no trecho da narrativa que se segue:

P: E o que houve? Por que vocês pararam?

P1: Muita gente acha que foi intriga entre os outros grupos. Mas, não foi nada disso não. Faz parte da festa do Boi, quando encontra outro Boi acontecer aquela rivalidade, eles se estranham. Mas é só ali, durante a apresentação. O que aconteceu de verdade foi que o grupo do Boi Leão desanimou com as competições.

P: Como eram as competições?

P1: Aconteciam uma vez por ano, na época do carnaval, organizada pela prefeitura. Só que eles acham que o Boi alagoano é igual ao do Maranhão. No Maranhão a festa do Boi parece o desfile de escola de samba.

A crítica de Paulo às competições é uma forma de resistir ao que Certeau (2012, p. 198) chama de folclorização,

Uma vez que a capacidade de produzir é na realidade organizada segundo racionalidade ou poderes econômicos, e as representações coletivas se folclorizam. As instâncias ideológicas metamorfoseiam-se em espetáculos. Excluem-se das festas tanto o risco como a criação (a aposta pelo menos mantém o risco). As fábulas para espectadores sentados proliferam nos espaços de lazer que tornaram possível e necessário um trabalho concentrado e ‘forçado’ [...] o crescimento do ‘cultural’ é a indexação do movimento que transforma o ‘povo’ em ‘público’ (grifos do autor).

Compreendemos que a existência do Boi Leão da comunidade do Vale do Reginaldo garante a ação do povo e não o transforma em público, uma prática cultural cuja expressão é da resistência à homogeneização cultural, onde os sujeitos praticantes possuem autonomia e são autores na vida, na história, no lugar. Podemos identificar essa autoria quando Paulo explica que,

Primeiro a gente não precisa de dia e hora para se exhibir [...] A gente sai na rua e as crianças tudo atrás. Quando encontramos outro grupo, começamos a representar. Depois as nossas roupas, nossos trajes são costurados por aqui mesmo, todo mundo dando palpite. A batida da nossa batucada não é a mesma do Boi do Maranhão, nem os nossos instrumentos. É uma beleza o batuque moça (sons emitidos do batuque com a mão em uma mesa).

No sentido de complementar o diálogo a pesquisadora indaga:

P: Como você consegue estabelecer essa diferença de batuque?

P1: Meus ouvidos dizem na hora. Cresci ouvindo isso não tem como errar.

Quando Paulo explica a diferença entre as práticas culturais de Alagoas e do Maranhão usando os sons do batuque, revela que a diferença entre as práticas “não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada” (CERTEAU, 2013, p. 140). E é essa prática que faz com que o Boi seja o que é. Fica explícito que não podemos tratar a prática cultural como um patrimônio cultural e submetê-lo apenas à existência de uma tradição. Essa compreensão, como tradição, revela uma fragilidade para a defesa de uma concepção de cultura enquanto produção de sentidos. Por essa razão Certeau (2013) explica que,

A reivindicação cultural não é um fenômeno simples. O caminho tomado e seguido normalmente por um movimento que resgata sua autonomia é exumar, sob manifestação cultural que corresponde a um primeiro momento de tomada de consciência, as implicações políticas e sociais que aí se acham envolvidas (p. 148).

Nessa direção é que caminha a fala de Paulo, um processo de tomada de consciência, visto que, apesar das apresentações do Boi Leão estarem suspensas nas competições, os sujeitos envolvidos do grupo, não eliminaram sua referência cultural, trata-se dessa forma de uma luta política para que a prática cultural se afirme. Trata-se ainda em compreender que,

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável, nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema [sentido], e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisória. (BAKHTIN, 1992, p. 136)

Percebemos que esse é o caminho da luta do Sr. Paulo para garantir a permanência do Boi Leão no Vale do Reginaldo. Dona Dé, artesã, moradora antiga da localidade é uma aliada nessa caminhada, que contribui confeccionando, entre outros trabalhos, miniaturas do Boi Leão e, em sessão conversa na sua residência mantivemos o seguinte diálogo:

P: Boa tarde, D. Dé! Posso entrar?

D. Dé: Pode minha filha (apontando para uma cadeira, sinaliza para eu sentar). Senta aí. (Sons de movimento)

P: A senhora conhece o Boi Leão?

D. Dé: Conheço sim. Quem não conhece por aqui? Mas já faz um tempinho que ele não se apresenta. Mas parece gente, o Boi, todo mundo fala nele, não é esquecido de jeito nenhum.

Compreendemos na continuidade do diálogo com D. Dé que, a participação dos moradores nas apresentações do Boi Leão é visível, pois se anunciam claramente como *praticantespensantes* e integrantes do grupo; e invisível, visto que apesar de não participarem diretamente, como integrante do grupo, também são *praticantespensantes* que usam “táticas”, “maneira de fazer” (CERTEAU, 2013) para contribuir com o fortalecimento e existência da prática cultural em questão. Vejamos:

P: A senhora participava das apresentações?

D. Dé: (risos) Eu não aguento o rojão não. Os mais jovens que aguentam. Eu fico daqui de casa ouvindo as histórias das apresentações e fazendo Boi pequeno para as crianças brincarem. Gosto assim!

A narrativa de D. Dé confirma as histórias contadas pelo membro do grupo do Boi Leão, ao mesmo tempo reafirma que a prática cultural do lugar não é vivida apenas por um sujeito, mas materializada na coletividade e presente na memória do grupo. Os diálogos com os moradores apontaram que,

O mundo no qual vivemos não está dado *a priori*. O construímos (e somos construídos) ao longo de nossa interação com ele. A história individual e singular dos sujeitos é uma deriva de mudança estrutural contingente com as interações experienciadas. Os sujeitos, em processo de coderação, em processos coletivos vão sendo singularmente marcados e imprimem suas marcas (também singulares) às experiências compartilhadas (SAMPAIO, 2008, p. 16).

É nesse caminho e sendo autores de suas histórias que os sujeitos vão compondo também a história do lugar e a história do Boi Leão, acontecimento, prática cultural “sobrevivente na memória” (PINHEIRO, 2007) dos moradores do Vale do Reginaldo. E é nesse contexto que se insere a escola *locus* do nosso estudo.

A partir do/no/com o cotidiano compreendemos como essas práticas acontecem, e essa compreensão nos aguçou a buscar no espaço escolar a contribuição dos materiais didáticos, especificamente no LD para fortalecimento e reinvenção dessas práticas culturais.

3.4.3 As práticas culturais (in)visíveis na escola: um espaço de contracultura

Assumimos como Tura (2010, p. 156), que “a escola é um local privilegiado de troca de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos. ” Os nossos primeiros contatos na escola investigada, no caminhar da nossa pesquisa do doutorado, não foram com o olhar voltado às práticas culturais, e sim para as observações do uso do livro didático em sala de aula de EJA, conforme mencionamos no capítulo sobre a metodologia da nossa investigação.

No entanto, a nossa inserção no PROCAD, estudando especificamente sobre as praticas culturais, nos fez encontrar dentro da escola os rastros dos “pirilampos e dos grandes pássaros noturnos” (CERTEAU, 2012, p. 239), nos chamando a atenção para dois movimentos que se cruzam no contexto escolar e que contribuiu para a retomada de opção, nos definindo por práticas culturais.

Um é próprio da cultura estabelecida oficialmente às instituições de ensino, que define uma cultura institucional, como observamos no depoimento da diretora do *locus* da nossa investigação:

A Secretaria [de Educação] não aceita que a escola coloque outros horários para funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, a exemplo dos sábados [...] alegando que a maioria das escolas coloca esse dia letivo como algo fictício. Eles [os técnicos] não aceitam [...]. Embora já tivemos várias atividades bem sucedidas aos sábados, por exemplo, atividades de visitas a outros lugares, trabalho cultural indo à cidade de Marechal Deodoro.

O outro é um movimento que sempre chega para tencionar o que parecia institucionalizado. Isso porque a escola é embrenhada de várias outras culturas; de trocas e interações, onde os sujeitos tencionam a cultura das normas, dos ritos, dos códigos da linguagem, dos mitos, das sagas e das narrativas (GOMES, 2000), dialogando na busca do que lhes faz sentido e lhes traz significado. Segundo Torres (2008) a cultura organizacional vai se construindo e desenvolvendo dentro de um entreposto cultural, ultrapassada pelos sujeitos que dela fazem parte, sabem das normas que regulam o lugar e que determinam outra cultura.

Para Tura (2010, p. 159)

As formas ritualizadas de organização do espaço escolar [...] são processos que indicam aos que frequentam aquele lugar, de que estavam em uma escola, de que há regras a cumprir e um costume sancionado e legitimado.

Essas formas ritualizadas são estabelecidas nas instituições de ensino e determinam uma cultura organizacional que contribui para o controle sobre o funcionamento da escola, conforme destacou a diretora na sua narrativa.

Mesmo que naquela escola houvesse aulas aos sábados, a regra institucional não permitia atender essa condição, que a difere das demais e, dessa forma, torna homogêneo um trabalho que por natureza é heterogêneo, sobretudo, tratando-se da EJA.

A continuidade da narrativa da diretora nos revela que o rompimento com a cultura organizacional em termos das atividades culturais que realizaram “[...] são importantes para diferenciar, para além de temas e conteúdos de estudo, o currículo da modalidade de ensino na EJA, do ensino dito ‘regular’.” A cultura organizacional da escola tenta negar a “existência de criação, de singularidade, de soluções locais, de invenção curricular, de produção de conhecimento anteriormente negligenciado [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 91), que existem nas escolas, na cultura escolar.

Entretanto, nossos registros no diário de bordo revelaram que apesar do cenário do turno noturno apresentar-se, inicialmente, “sem vida” nossa descrição é que todos caminham e realizam as atividades em “marcha lenta”. Talvez pelo número reduzido de funcionários e, por ser o turno da noite a terceira jornada de trabalho da maioria dos docentes e dos discentes, nosso convívio prolongado e os achados do contexto situacional do *locus* da pesquisa nos trouxe outro olhar, sobre o que se passava quanto às práticas culturais.

Isso porque as nossas idas e vindas ao Vale do Reginaldo e à escola, repetidas vezes, nos fez participar de atividades culturais e compreender as “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2013) culturas dos estudantes na escola, como comentamos a seguir.

A escola realizou uma atividade com todas as turmas de EJA, fora do espaço da sala de aula, sobre a temática: Regiões do Brasil. Cada turma trabalhou no espaço da sala de aula um assunto específico, que na sua culminância, constitui-se em um evento aberto para alunos e familiares.

Ressaltamos alguns pontos que chamaram a nossa atenção:

– A escola resistiu com uma contracultura, a cultura organizacional instituída, realizou uma atividade curricular fora da sala de aula e conseguiu um grande público tanto de alunos, familiares e pessoas da comunidade, que extrapolou a sua expectativa, nos dando a entender que a maioria dos presentes estava envolvida na atividade;

– A participação das mulheres estudantes foi predominante. É que as atividades a serem expostas implicavam na leitura de textos para um grande público e essas mulheres fazem parte dos movimentos das igrejas católica e evangélica, situadas no bairro do Poço e,

nas suas práticas tinham já hábitos de dirigir cultos, ler trechos bíblicos em voz alta, coordenar reuniões de grupos de oração, dentre outras atribuições;

– Houve também nos momentos das apresentações pessoas que se dispersavam constantemente.

Diante do exposto acima registramos que para os grupos de interessados ou de “desinteressados” naquela atividade, o momento configurou-se na prática cultural do encontro, que saía da “beira” do Riacho Reginaldo, das ruas e adentrava a escola. Compreendemos que por meio do evento esses grupos resistiram à rigidez da cultura organizacional da escola demonstrando ser ela “[...] um lugar onde se constroem identidades [e] onde se delimitam diferenças [...]” (TURA, 2010, p. 157). Essa construção e delimitação são possíveis pela:

Noção de circularidade entre culturas [que] estabelece, pois, uma mobilidade fundada na inter-relação e na intertextualidade das culturas e subentende movimentos ascendentes e descendentes, que se processam no interior de uma hierarquia de poderes. (TURA, 2010, p. 157).

Observamos, também, que os momentos de dispersão, durante as apresentações sobre as regiões do Brasil, sobretudo, por parte dos jovens, constituindo-se como momentos de discussões sobre o que estava sendo apresentado, a partir dos seus referenciais. Esses jovens não estavam negando aquele momento, nem a possibilidade de interação com os adultos; estavam atribuindo o sentido e o significado deles, enquanto grupo, para o acontecimento, em um “influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica” (GINZBURG, 2006, p. 15). Nesse sentido,

A significação não está na palavra nem na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzidos através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. (BAKHTIN, 1992, p. 132)

Desta forma, a cultura escolar desenvolve um processo contínuo de encontros e de aparentes desencontros entre a intencionalidade da cultura organizacional da instituição e as culturas levadas pelos sujeitos e vai constituindo esse processo na dialogicidade entre os sujeitos que estão em lados opostos e que, por isso causam conflitos, “faíscas” que produzem diferentes significados no contexto escolar.

Os acontecimentos no cotidiano da escola nos levaram a compreender que, mesmo não encontrando iniciativas oficiais, que pudessem fomentar as manifestações das práticas

culturais dos sujeitos, elas lá estavam. E foram explicitadas por iniciativas dos próprios estudantes o que se configura na resistência pela aceitação ao espaço formalizado da escola. O que nos pareceu foi que a cultura institucional ao tentar estabelecer uma ordem, distancia-se da cultura da comunidade. Entretanto os sujeitos *pensantespraticantes* desencadearam uma produção de práticas que subverteram a ordem oficial da escola.

As práticas culturais (in)visíveis estão em todos os espaços em que os sujeitos *pensantespraticantes* usando táticas interagem, resistem e subvertem. Estavam/estão no Vale do Reginaldo que é um celeiro de práticas culturais da cidade de Maceió e na escola que tomamos como *locus* da nossa investigação. Ao adentrarmos no cotidiano e deixarmos ser levadas pelos rastros de pirilampos e pássaros noturnos passamos a enxergar essas práticas.

4 A ABORDAGEM SOBRE CULTURA(S) E PRÁTICAS CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os artefatos curriculares estão aí e precisam ser ‘apropriados’ como direito de todos nós. Nossos jovens, de formas inusitadas e criativas, estão tomando ‘posse’ deles. Resta saber que movimentos fazemos quanto a isso, para estarmos próximo deles e aprendermos ensinarmos com eles e a eles. (ALVES, 2011, p. 83).

O fragmento acima é uma amostra como os estudos de Alves (2011) contribuem de forma significativa para as reflexões apresentadas neste trabalho, nele a autora discute a importância dos novos e velhos artefatos curriculares na escola. No entanto, apesar do LD não ter sido mencionado, dizemos que ele é um novo e velho artefato cultural, por meio do qual o currículo materializa-se na sala de aula. Este estudo de Alves (2011) é fruto de um momento pessoal vivido fora do Brasil e depois levado a uma reflexão acadêmica.

Reflexão essa, que surgiu na ocasião de uma visita realizada pela pesquisadora a um museu de educação na França, em que sua acompanhante e afilhada, de nove anos, após circular pelos locais de exposição, parou em um espaço montado para reproduzir uma sala de aula e, após certo tempo de observação, fez o seguinte comentário: “Dindinha, a escola antes era melhor! [...] Na minha escola não tem nenhuma caveira como esta aqui” (p. 71).

O comentário da acompanhante fez Alves (2011), pensar se aquele objeto deveria mesmo fazer parte do material didático de uma professora e, nessa direção,

Compreender que os professores passam a ser docentes discentes, enquanto os alunos passam a ser discentes docentes, em ocasiões diversas e com cada vez maior frequência, em especial quanto aos ‘usos’ dos artefatos técnico-curriculares mais contemporâneos como a televisão, o computador, o celular [...]. (p. 72).

Tudo isso, nos fez lembrar, também, sobre a narrativa de uma aluna durante o período de observação em sala de aula da nossa pesquisa: “Gosto do meu livro [...] de trazê-lo para a escola, de ler o que tem nele. Acho que nós deveríamos usar mais, fazer mais atividades e ler tudo que tem nele”.

E lembrar também de uma experiência de quando éramos técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (2008) e acompanhávamos as escolas que desenvolviam rede temática, visitávamos a comunidade onde residiam os estudantes dessas escolas, ao realizarmos a pesquisa socioantropológica. Nessas visitas éramos convidadas a entrar em suas casas e, discretamente observávamos em uma dessas entradas que, em meio ao fogão à lenha,

ao colchão no chão, as caixas de papelão que guardavam as roupas dos moradores e a lona que protegia as paredes de barro da chuva, estava o LD que o morador daquela casa havia recebido da escola, o único livro da casa, sobreposto com esmero em uma das caixas de papelão.

A partir da discussão de Alves (2011) da narrativa da aluna e da nossa própria experiência, passamos a refletir a respeito da nossa compreensão sobre a história do LD na EJA e o sentido a ele atribuído nas décadas 1990, 2000 e 2010. Ocupamo-nos, muitas vezes, como professores, em fazermos inúmeras críticas ao LD, sem escutarmos os sujeitos-estudantes. Na EJA é recorrente a crítica de professores e coordenadores das escolas, de que as abordagens dos conteúdos do LD não dialogam com a realidade dos estudantes a que se destinam, e que por essa razão não são usados.

Críticas essas que escutávamos no período em que coordenávamos os encontros de formação continuada de professores da EJA da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), em 2009, algumas pertinentes no sentido de repensar como deve ser quando tratamos de conhecimentos existentes no LD, para a modalidade em questão.

Entretanto, compreendemos a partir desse estudo ser importante refletir, também, sobre as possibilidades de discussão que esses livros, como “novos” e “velhos” artefatos culturais, que materializam o currículo, trazem às salas de aula de EJA no que se refere às culturas e às práticas culturais, sendo esta discussão a que nos interessa nesta pesquisa.

Nesta seção analisamos o conteúdo de um LD da EJA, pontuamos os desafios encontrados nas abordagens desses conteúdos, respondemos ao questionamento: **As práticas culturais focadas pelo LD permitem possibilidades de reinvenção e fortalecimento das práticas culturais dos estudantes?** Contudo, inicialmente, comentamos sobre o percurso histórico do LD na EJA, no intuito de situar a sua entrada na modalidade em questão e mencionamos, sobretudo, aquelas que marcadamente contribuíram para o crescimento do mercado editorial para a área.

4.1 Indícios sobre o percurso histórico do LD na EJA

As discussões que faremos sobre os indícios históricos do LD na EJA, assim denominada a partir da metade de 1980, inserem-se no percurso das ações públicas e políticas governamentais para essa modalidade de ensino no período de 1980 a 2010. A nossa escolha justifica-se por este período corresponder a um momento de intensa circulação de LD e de

outros materiais, decorrente das iniciativas políticas para financiamento da área em questão e das ações públicas, no âmbito dos movimentos populares.

A década de 1980 foi marcada por uma revolução no que se refere aos materiais didáticos na EJA tornando pública produções comprometidas, sobretudo, com o processo de alfabetização no âmbito dos movimentos populares. Nesse sentido, Ribeiro (1992, p. 107-111), exemplifica que houve,

Pelo menos três produções significativas no que se refere à elaboração de cartilhas. [...] Oliveira (1982a) a partir da prática vivenciada no Programa de Alfabetização de trabalhadores dos setores do campo, das obras e da zeladoria, de outubro de 1980 a junho de 1981. [...] Outra produção sobre a elaboração de cartilhas está no número 13 dos Cadernos do CEDI [...] produziu-se material didático visando a alfabetização e o ensino das primeiras contas para um grupo de seringueiros na região de Xapuri (AC) [...] Hara (1990) descreve minuciosamente uma cartilha de alfabetização elaborada para um projeto de alfabetização junto a movimentos populares em Diadema, município industrial de São Paulo (RIBEIRO, 1992, p. 107-111).

Esses materiais foram elaborados para um público específico e com o objetivo de dialogar com o cotidiano dos trabalhadores-estudantes, inspirados em Freire (1987, p. 86), que nos alerta que é,

Partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Esse diálogo problematizador apresentado pelo educador pernambucano aponta para um processo de produção curricular que contesta o conhecimento legitimado nos espaços formalizados de educação, contestando dessa forma a superioridade da cultura erudita. Nesse sentido, os materiais pautados na perspectiva freireana trazem a evidência da cultura produzida pelo povo, a exemplo da **Cartilha Viver, Lutar** (1963) do Movimento de Educação de Base (MEB). Nessa cartilha tratava-se o analfabeto adulto como um adulto, ou seja, sem infantilização, unindo a iniciação das primeiras palavras à conscientização.

A década de 1980 foi marcada também pela homologação da Constituição Federal (1988), considerada Cidadã, surgida como resultado das lutas do período da redemocratização do Brasil (1978 a 1985), que garantiu a obrigatoriedade aos jovens e adultos terem a acesso à educação. As experiências pedagógicas à época chamadas de progressistas, aliadas à efervescência política de partidos e movimentos de esquerda no Brasil trouxeram:

Significativas conquistas para a área de Educação e Alfabetização de Adultos. Do ponto de vista das políticas [...] a elaboração das constituições estaduais e dos planos diretores dos municípios, constituem-se em exemplos de ganho para a área. (MOURA, 1999, p. 32).

Nesse sentido, Queiroz (2007) destaca que estados e municípios administrados por governos e/ou gestores progressistas, que definiram suas administrações como populares e implantam EJA nas suas secretarias de educação, como prioridade, desencadearam um processo de organização e estruturação nas redes de ensino. Destaca ainda que essa reorganização criou a estrutura própria para a modalidade, desatrelando-a do dito ensino regular. Nosso entendimento é que esse contexto favoreceu experiências localizadas de publicação de materiais didáticos e de novas propostas curriculares. Citamos como exemplo o município de Porto Alegre, com os cadernos **Palavra do Trabalhador**⁸ e o currículo com base em **Totalidades de Conhecimento**, que dispõe de,

Instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores, em particular do grupo que formam e reformam [...]. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1999, p. 31).

Nesse movimento, Moura (2007) explica que nas décadas de 1990 e 2000 vai se consolidando na EJA uma identidade conceitual, que aponta para a necessidade da continuidade do processo de escolarização da população jovem e adulta. Inferimos que essa necessidade é fruto da influência do contexto político e econômico do Brasil mas, sobretudo, das inquietações dos grupos organizados da sociedade civil, a exemplo de estudiosos e militantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e da pressão desses grupos por iniciativas do poder público, de atendimento aos trabalhadores. É nesse contexto que identificamos o crescimento de publicações de LD para a área advindos de recursos dos fundos temporários de financiamentos para EJA, denominados de Recomeço, da época de Fernando Henrique Cardoso e do Fazendo Escola, no período do governo Lula.

As políticas públicas de financiamentos desenvolvidas a partir da segunda metade da década de 1990, geraram ao que tudo indica fortes repercussões na produção, na escolha e na utilização de livros didáticos (BATISTA; VAL, 2004). Na EJA, Oliveira (2007) registra a existência de duas Coleções de LD, no final dos anos de 1990: uma publicada pela editora Educarte, situada no Paraná, com uma equipe de professores que já tinham atuado no Ensino

⁸ Documenta as produções textuais e gráficas dos jovens e adultos das diversas turmas do Serviço de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Porto Alegre. De 1991 a 2003 foram publicados 12 cadernos.

Supletivo local e outra que teve maior circulação sob a responsabilidade da Ação Educativa, Organização Não Governamental (ONG), com sede em São Paulo, capital, denominada **Viver, Aprender**. Sobre essa última coleção, Vóvio (2001, p. 125-126) diz que,

A produção dessa coleção partiu do diagnóstico das condições em que se desenvolvem os programas educativos destinados a jovens e adultos. A necessidade de materiais didáticos é imperiosa nesses programas, pois além de atender a grupos de baixo poder aquisitivo, que não têm condições de arcar com a compra de livros ou outros materiais didáticos, contam muitas vezes com professores leigos ou que trabalham em vários turnos e têm pouco tempo para preparar aulas e pesquisar materiais. Outro aspecto relevante é que a maioria dos professores que trabalha nesses programas não lidou, em sua formação inicial, com disciplinas voltadas ao atendimento das especificidades do processo de aprendizagem de jovens e adultos.

Oliveira (2007) aponta que essa coleção **Viver, Aprender** tornou-se um material didático oficial para EJA, quando em 1998, o Ministério da Educação (MEC) comprou os direitos autorais junto à Ação Educativa. O referido material foi distribuído para as Secretarias de Educação dos estados e municípios, inicialmente em disquete – o que se dispunha na época em termos tecnológicos, para a reprodução em gráfica. E, depois, impresso em um formato de baixo custo, utilizando espiral e passou algum tempo depois para a editora Global de São Paulo responsabilizar-se pela circulação do material em foco.

Entretanto, além da necessidade do material didático específico para EJA, surgiu outra no mesmo período, que diz respeito à ausência de professores com formação voltada para a modalidade, para atuar na alfabetização e na pós-alfabetização de jovens e adultos. Para minimizar essa situação a Ação Educativa no ano de 1997 elaborou uma proposta curricular para o I Segmento do Ensino Fundamental de EJA, e contou com a participação ativa de estudiosos da EJA existentes em alguns municípios. Essa proposta curricular tornou-se nacional quando o MEC, mais uma vez comprou seus direitos autorais.

Dessa forma, tivemos no Brasil para EJA uma Proposta Curricular Nacional e a sua materialização, por meio da coleção **Viver, Aprender** que, mesmo tendo o risco de homogeneização de conteúdos, permitiu o seu uso em quase todo Brasil, pela lacuna existente nesse âmbito. Foi elaborada por um grupo de professores da área e com influência das leituras de Freire e submetida a pareceres de profissionais de outros Estados e Municípios brasileiros.

Registramos que os fundos Recomeço e Fazendo Escola deram sustentação para a compra de outros materiais didáticos, independente da coleção **Viver, Aprender**, o que permitiu a corrida editorial de publicações de LD destinado a essa modalidade de educação, contribuindo para a sua disseminação. O mercado editorial percebeu a grande lacuna existente

na modalidade em relação à disponibilidade desse material didático para estudantes e professores, que merece um estudo aprofundado sobre a sua especificidade, com vista à EJA.

Em 2001, outro grupo ligado à EJA, da Universidade Federal de Pernambuco, pertencente ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), lançou outra Coleção de LD para EJA. Essa Coleção foi pautada na experiência desenvolvida pelo referido Núcleo, no Centro de Educação de Jovens e Adultos, em Olinda – PE⁹. Segundo Souza (2001, p. 137) o material objetivou,

Atender às necessidades básicas de aprendizagens de jovens e adultos trabalhadores (por conta própria, empregados, desempregados) e contribuir na sua profissionalização, bem como na realização de processos de pesquisas educacionais e formação do seu professorado.

Esse material teve ampla circulação no Nordeste e foi assumido, posteriormente, pela Editora Bagaço, da cidade de Recife. Em 2007, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que a partir de 2011 passou a denominar-se de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (UNITRABALHO) estabeleceram um convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para elaboração da Coleção Cadernos de EJA.

Esses Cadernos abordam, de forma interdisciplinar a temática trabalho e envolvem da alfabetização aos anos finais do Ensino Fundamental de EJA. Após a elaboração da referida Coleção, a então SECAD, juntamente com a UNITRABALHO, realizaram encontros com entidades envolvidas com o debate sobre a Educação e o Trabalho para avaliarem a perspectiva conceitual e metodológica adotada pela Coleção.

Retomando nossas vivências como professora e técnica da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, situamos que a coleção da UNITRABALHO chegou às escolas da rede, entretanto não repercutiu nas salas de aula. Os professores da EJA não sentiam segurança para utilizá-las, ao que tudo indica faltavam-lhes leituras no âmbito do materialismo histórico-dialético para compreendê-la e utilizá-la. O seu uso ficou restrito a poucos professores.

Na sequência desse movimento em 2007 surgiu o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e, em 2009 o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), intensificando-se a corrida do mercado editorial para a área. De acordo com Cassiano (2013, p. 29),

⁹ Para mais dados sobre a elaboração e conteúdos das Coleções: Viver, Aprender e NUPEP, ver Ribeiro (Org.), 2001.

No início do século XXI há uma reconfiguração desse mercado, tanto pela entrada das multinacionais espanholas como pela entrada de grandes grupos nacionais no segmento, além de formação de outros – por meio de incorporação das editoras menores pelas maiores.

Essa corrida editorial é um fenômeno que decorre também da abertura do processo de globalização, acentuado no final do século anterior. Entendemos como Hall (2013, p. 64) que “ [...] a globalização não é algo novo. A exploração, a conquista e a colonização europeias foram às primeiras formas de um mesmo processo histórico secular (Marx denominou ‘a formação do mercado mundial’) ”. E a globalização contemporânea segundo o mesmo pesquisador está,

Associada ao surgimento de novos mercados financeiros desregulamentados, ao capital global e aos fluxos de moeda grandes o suficiente para desestabilizar as economias médias, às formas transnacionais de produção e de consumo, ao crescimento exponencial de novas indústrias culturais impulsionado pelas tecnologias de informação, bem como ao aparecimento da ‘economia do conhecimento’. Hall (2013, p. 64).

Isso desencadeou também referências culturais diferenciadas, das que perpassavam até então no processo de elaboração e publicação dos LD. Desse modo para Cassiano (2013), as editoras espanholas trouxeram:

A necessidade de também se analisar o mercado de livros didáticos numa perspectiva internacional, visto que não se tratava mais de analisar uma concentração restrita a empresas familiares e suas estratégias comerciais. Estávamos, pois, diante de um fenômeno que implicava entender o significado do Brasil no mundo globalizado, por meio da indústria cultural – e, [...] o segmento dos livros didáticos tem implicação direta para a educação.

Como discutimos na seção anterior, o processo de globalização tem uma intrínseca relação com o ressurgimento das discussões sobre o multiculturalismo. Desta forma o multiculturalismo vem influenciando a elaboração de LD de todas as áreas, sobretudo, na EJA, onde a pluralidade dos sujeitos requer, constantemente, que façamos essa reflexão.

Inferimos que, nos LD da EJA as abordagens sobre culturas e práticas culturais fazem interface com o que Canen (2010, p. 181-185) chama de dilemas do multiculturalismo, nos alertando sobre seus vários sentidos e perigos no ambiente escolar, destacando,

Multiculturalismo reparador – [...] que reduz as ações afirmativas, de garantia de acesso das identidades plurais, marginalizadas, a espaços educacionais e sociais, de forma a garantir supostas correções e reparações a injustiças passadas [...].
Folclorismo – trata-se da redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e ‘exóticos’ de

grupos culturais diversos [...]. **Reduccionismo identitário** – [...] trata-se de uma perspectiva que reconhece a diversidade cultural e a necessidade de combate à construção das diferenças e dos preconceitos, mas não percebe o que Sousa Santos (2001) denominou de ‘as diferenças dentro das diferenças’ [...]. **Guetização cultural** – [...] a guetização curricular implica uma perspectiva em que grupos ou identidades étnico-culturais optam (ou são levados a optar) por propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo de seus padrões culturais específicos [...].

Na emergência em tratar das questões multiculturais na escola, podemos correr o risco em reduzir a discussão sobre culturas aos dilemas apresentado por Canen (2010). Entretanto, de acordo com Oliveira I. (2012, p. 47) os *praticantespensantes* das escolas são criadores de currículos nos cotidianos. Esses sujeitos, atentos aos dilemas podem instituir outros direcionamentos, se opondo a essa redução, entendendo que o currículo é um processo de criação e está imbricado dos conhecimentos e das práticas sociais e culturais dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Nessa direção, Silva (2003, p. 37) afirma que,

O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, de identidades raciais, sexuais... [...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos.

Desta forma, considerar as culturas e a realidade vivencial dos alunos nas práticas curriculares deve ir muito além da “transformação” dessas categorias em conteúdos que compõem uma “grade curricular”.

O livro didático, enquanto instrumento utilizado oficialmente como uma forma de disseminação curricular, é utilizado em muitas práticas escolares para transformar categorias importantes à compreensão e produção das culturas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, em conteúdos compartimentalizados nas disciplinas curriculares.

Acreditamos que os programas de controle educacional no Brasil, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que nos interessa neste trabalho, são aliados a esse processo de construção de um referencial curricular disciplinar e, conseqüentemente, conteudista, pautado, sobretudo, na legitimação da cultura erudita.

Entretanto, defendemos que a existência do referido programa na EJA, também se caracteriza como uma iniciativa do poder público de reconhecimento da modalidade na Educação Básica. Esse reconhecimento vai ao encontro de outras iniciativas como a democratização do acesso ao LD como um bem cultural de direito dos estudantes de quaisquer níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Spósito (2006) a relação entre Estado e LD teve início ainda em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), quando, nesse período foi criada a Comissão Nacional de Literatura Infantil cuja tarefa era avaliar a produção de LD para crianças e jovens e promover acesso desse público à leitura, através de concursos e criação de bibliotecas. A preocupação sobre a avaliação dos LD, nessa época, estava pautada na necessidade da ditadura do Estado Novo em controlar os conteúdos que circulavam nas escolas. Os LD contribuía para o processo de construção da identidade nacional forjada pelo regime.

Porém, apenas em 1985, considerando as demandas do ensino para crianças e adolescentes é que foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente para os sistemas públicos os LD. De acordo com o PNLD, a aquisição e a distribuição desses livros devem ser realizadas mediante o processo de avaliação e escolha pelos professores nas escolas. De acordo com Cassiano (2013, p. 23), a criação do programa rendeu ao governo brasileiro o título de maior comprador de livros do país.

Na década de 1990, os princípios e o campo de atuação do PNLD são ressignificados em virtude da elaboração do Plano Decenal de Educação (PDE, 2001-2010) que abordou a necessidade de oferecer aos estudantes brasileiros, dentre outras prioridades da Educação um LD com qualidade. Ainda de acordo com o referido Plano, os professores precisavam ser “capacitados” para avaliar e selecionar os LD que seriam utilizados.

Feitas essas considerações em âmbito nacional, no próximo item comentamos, especificamente sobre os materiais didáticos, no caso LD, na rede de ensino municipal de Maceió, situando a partir da década de 1990, uma vez que anteriormente o referido município atuava como repassador dos programas federais e denominava-se de Ensino Supletivo.

4.1.2 O LD da EJA na rede municipal de educação de Maceió

De acordo com Oliveira E. (2007), no município de Maceió, os materiais didáticos eram produzidos com recursos advindos dos projetos submetidos ao FNDE (1994) e mais tarde dos Programas Recomeço e Fazendo Escola. Esses recursos contribuiriam para a elaboração dos cadernos de produções dos estudantes da EJA e, para a compra das coleções de LD que já circulavam no mercado editorial para a área, a exemplo as coleções da Educarte e da Ação Educativa, como mencionamos anteriormente.

Considerando a nossa experiência como professora da EJA na Rede Municipal de Ensino de Maceió, conhecemos a história do processo de produção e publicação de materiais didáticos na referida Rede, em 2003. O DEJA/SEMED publicou ousadamente o seu **I Caderno de Produções Coletivas**, no sentido de experienciar um material com estilo e formato próprios, ilustração e linguagem, que atendesse ao público da educação de jovens e adultos. Enfim, que se diferenciasse dos produzidos pelas editoras brasileiras.

Um grupo de professores que assumiu o Departamento de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Maceió de 1993-2003 resolveu continuar com esse desafio, inspirado na experiência municipal de Porto Alegre, que editava os livros Palavras do Trabalhador, já mencionados aqui. O referido grupo idealizava elaborar um material didático que favorecesse o aluno-trabalhador constituir-se como escritor, leitor e intérprete crítico dos seus próprios escritos, bem como interagir com outros portadores de textos que circulavam na escola e na prática social.

É importante salientar que se vivia, à época, um momento histórico e político, especialmente na Educação, de se levar às últimas consequências o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, considerada Cidadã, que provocou os governos ditos como progressistas, a partir de iniciativas ousadas, a promoverem a municipalização da EJA. Isso ocorreu, sobretudo, nas regiões do Sul e Sudeste do Brasil.

Dessa forma, o grupo do DEJA ousou, dentro do contexto da formação continuada dos professores, onde eles dispunham de 20h para estudos e 20h para atuação em sala de aula, construir uma ação pedagógica numa perspectiva que contemplasse as seguintes premissas: o professor assumir sua função de mediador do saber; o aluno, como alvo do processo interlocutivo nas situações dialógicas e, o conhecimento sustentado pela relação teoria-prática¹⁰.

Uma vez considerados esses constituintes no espaço da sala de aula, o processo de elaboração de textos era analisado nos encontros mensais, quinzenais ou semanais, realizados pela equipe técnica, responsável pela formação continuada junto aos professores que atuavam na EJA. Após esse processo planejava-se o retorno à sala de aula. A operacionalização no coletivo dava-se a partir da problematização das questões enunciativas que se dão na relação com os demais falantes, levando-se em conta a tese bakhtiniana de que “eu só sou eu, na relação com o outro” (BAKHTIN, 1992). O trabalho na formação continuada demonstrava

¹⁰ Os referenciais das áreas de conhecimento discutidas na formação continuada foram sistematizados em livro denominado: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referências teórico-metodológicos**. QUEIROZ, Marinaide Lima e COSTA, Ana Maria Bastos (Coord.). Recife: Bagaço, 2007.

que, por mais bem-intencionada que seja qualquer proposta pedagógica, ela não teria sentido se for afastada da realidade da sala de aula e, conseqüentemente, dos sujeitos que a constitui. Assim, o DEJA/SEMED, formulou a sua política de formação continuada

Nesse sentido, à época definiu-se por intensificar nas salas de aula dos anos iniciais a produção e a reescrita de textos que envolvessem também muitas vozes. Vozes até então consideradas não autorizadas. Concordamos com Ribeiro (1997) quando enfatiza que as propostas pedagógicas para alfabetização começam a incorporar a convicção de que, não é necessário e nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e a escrever. Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que no início não produzam uma escrita convencional. Eram essas produções que constituíam o eixo para o trabalho do educador, realizando mediações que colaborassem com as reflexões dos alunos, suscitando novas informações.

A partir dessa prática de formação continuada, baseada em princípios críticos-reflexivos (QUEIROZ; COSTA; BASTOS, 2007) foi concretizada, conforme a intenção inicial, a organização de seis cadernos compostos das produções coletivas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do Município de Maceió, numa série denominada **Construindo a cidadania: uma experiência em processo**. Usamos esses cadernos quando professora da EJA, na SEMED e observamos que neles estão presentes os diversos gêneros textuais que circulam em diferentes domínios discursivos. O referido material constava também de questões reflexivas para que os alunos-leitores não se limitassem a uma mera compreensão do texto, tentando identificar o pensamento do autor pois,

Compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tão pouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se. É o momento propriamente pedagógico de uma leitura. Não reside no mundo que ele esconde atrás das palavras e da linguagem (o mundo do conhecimento), mas no mundo que ele abre diante dele, o mundo da decisão (GADOTTI, 1998, p. 38).

Os Cadernos após o lançamento oficial eram distribuídos para os estudantes que passavam a conviver com gêneros elaborados por eles e pelos seus colegas da escola. Essas produções, além de mostrarem que os alunos também podem ser autores e não só aqueles autorizados, permitiu à época a elevação da autoestima dos sujeitos e tratavam de conteúdos/informações que retratavam seus conhecimentos, suas experiências do dia a dia; dos conflitos existenciais e das situações concernentes ao trabalho.

Essa experiência de publicação dos Cadernos de Produções dos estudantes, ao tempo em que valoriza suas produções e reflete a prática dos educadores, rompe com a concepção de práticas educativas que supervalorizam o conhecimento formal dos currículos escolares.

A experiência de elaboração do material didático, tendo como referencial as vivências pedagógicas dos professores e estudantes da Rede Municipal de Educação de Maceió, afastou o uso exclusivo do LD e a determinação da prática pedagógica que tem como:

Horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstância processam redundantemente as lições escritas no LD adotado. Dentro desse horizonte circunscrito, onde esse tipo de livro prepondera mais que o professor e reina absoluto, o ensino vira sinônimo de ‘seleção/adoção’ dos disponíveis do mercado (SILVA, 1996, p. 08).

Compreendido nessa direção de reprodução do conhecimento explícito no fragmento acima, o LD passa, assim como declaram Brito (2002) e Sacristán (2000), a ser o instrumento que determina o currículo e a prática docente e, que nega a autonomia dos professores para elaborarem o material didático necessário à ação pedagógica.

Além dos cadernos de produção dos estudantes, o município de Maceió adotou a prática de circular o maior número de coleções possíveis de LD nas escolas que ofertavam EJA. A disponibilização de várias coleções de LD favoreceria a perspectiva da pesquisa, por parte dos professores e estudantes. Nesse sentido, os sujeitos da EJA poderiam dispor dos livros didáticos como fontes de consultas, aprofundamentos e como mais um recurso auxiliar nas aulas. Entendia-se que a condição básica para utilização do LD é tê-lo como um dos elementos do processo ensino-aprendizagem.

Tanto os Cadernos de Produção dos estudantes quanto a diversidade de fontes e de textos curriculares ampliam a possibilidade de interação e diálogos dos estudantes com os autores/textos sobre a relação do conteúdo cultural presente nos materiais e suas práticas culturais. Nessas experiências é possível se contrapor “A cultura escolar que é reproduzida [e que] se autojustifica como a melhor possível; [e] nos é apresentada de maneira natural, como O Texto, o cânone indiscutível” (SACRISTÁN, 2013, p. 31).

De acordo com Oliveira E. (2007), a disponibilidade de várias coleções de LD nas escolas foi modificada com a mudança do quadro de técnicos que compunha o DEJA, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2003. Em 2004, houve a redefinição no processo de compra e adoção do LD. O município passou a adquirir apenas uma coleção e não mais publicar os Cadernos de Produções Coletivas. A compra de apenas um título de LD para as escolas, sem passar pela avaliação da comunidade escolar, contribui para a hegemonia desse LD.

E, conseqüentemente, a marginalização de outros instrumentos didático-pedagógicos pode resultar em uma lógica perversa que atinge várias esferas, principalmente por destinar ao LD a condição de ponto de partida e ponto de chegada de todo conhecimento trabalhado em sala de aula. Uma forma imposta – e não uma forma possível – na qual os estudantes têm que se encaixar (SILVA, 1996). Portanto, o LD pode ser usado como um fim para si mesmo, se convertendo em “um agente praticamente exclusivo do currículo” (SACRISTÁN, 2013, p. 31).

A partir de 2007, o processo de adoção de LD na EJA apresentou sinais de modificações com a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos. No município de Maceió, a existência do Programa desencadeou uma série de palestras e reflexões, das quais participamos como professora da Rede, sobre o processo de adoção de LD. Entretanto, através da nossa investigação podemos compreender que os professores, apesar de usarem parcialmente o LD adotado e encaminhado às escolas ainda se sentem à margem desse processo, denunciando que são adquiridos sem ter como referência a avaliação realizada nas escolas.

Diante dessa realidade buscamos neste trabalho o LD utilizado no período de 2011 a 2013, na rede municipal de educação de Maceió, considerando o entendimento sobre culturas e as possibilidades de abordagens sobre as práticas culturais dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Isso porque partimos da compreensão que, assim como o currículo, o livro didático na EJA também é um artefato cultural que contribui para a significação dos conhecimentos pelos sujeitos.

4.2 Culturas, práticas culturais e multiculturalismos no LD da EJA

Conforme apontamos na primeira Seção do nosso trabalho a parte direcionada ao ensino da língua portuguesa do LD analisado trata explicitamente da temática cultura e, por consequência, de práticas culturais. Inferimos *a priori*, que a temática seria o ponto de partida para gerar as discussões em torno do uso da língua materna. Entretanto, essa compreensão modificou-se na medida em que aprofundávamos a análise e não encontrávamos esse diálogo com a temática em todas as unidades do LD.

A análise corresponde a quatro unidades da sessão de língua portuguesa do LD da EJA. Tomamos como documentos de análise os textos e as atividades propostas que tratam das temáticas culturas e práticas culturais.

4.2.1 Um olhar sobre o tratamento dado às culturas e práticas culturais na primeira unidade de Língua Portuguesa do LD: “Um pouco da cultura brasileira”

Conforme explicitamos na primeira Seção do nosso trabalho, definimos inicialmente as categorias culturas e práticas culturais que seriam, no procedimento de análise do LD, a Unidade de Contexto (UC). As subcategorias, definidas como Unidades de Registros (UR) foram sendo denominadas *a posteriori*, considerando as pistas e inferências originadas pela Análise de Conteúdo (AC). Nesse sentido o quadro que apresentamos a seguir sintetiza os dados produzidos sobre o tratamento dado pelo LD às categorias.

QUADRO 4 — SÍNTESE DO TRATAMENTO DO LD SOBRE CULTURA(S) E PRÁTICAS CULTURAIS: 1ª UNIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	TRATAMENTO DO LD	RECORRÊNCIA
Culturas	Cultura brasileira	Cultura no singular – Folclorização – Guetização	03
	Riquezas culturais	Cultura como patrimônio – Folclorização	01
	Povo nordestino	Estereótipo do povo nordestino- Guetização – Reducionismo Identitário	03
	Literatura Popular – cordel	Cultura como tradição.	03
Práticas culturais	Elementos culturais –	Manifestação folclórica; tradição; Reducionismo Identitário	02
	O falar de cada região	Práticas culturais estereotipadas.	03
	Texto Teatral Poema Cordel	Práticas culturais como criação e/ou reinvenção.	03
	Folclore brasileiro	Folclorização/ espetáculo.	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira unidade do LD é denominada “Um pouco da **cultura** brasileira” (p. 7). O entendimento sobre cultura claramente é assumido no singular o que se confirma no texto introdutório da unidade ao anunciar que: “**A cultura brasileira** é bastante diversificada. O Nordeste, por exemplo, consiste numa região do país que, além das belezas naturais, possui muitas riquezas culturais” (grifos nossos) (p. 7).

Nesse artefato, as culturas brasileiras e nordestinas são exemplificadas pela diversidade de manifestações expressas nos exemplos trazidos conforme o demonstrado na figura abaixo:

FIGURA 4 - ELEMENTOS CULTURAIS



Fonte: SOUZA, Cassia Garcia (et all). *É bom aprender: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes, volume 2: Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: FTD, 2009, p. 07.

As figuras expressam manifestações (re)conhecidas enquanto elementos culturais que caracterizam 4 (quatro) cidades do Nordeste, que se estabelecem como marcas de cada lugar. Essa abordagem do LD leva seus leitores a compreenderem as práticas culturais como guetização cultural, “implicando em uma perspectiva curricular em que grupos se voltam exclusivamente aos estudos de padrões culturais específicos” (CANEN, 2010, p. 185). Não encontramos no LD outras ilustrações que possibilitem a compreensão de que outras manifestações são criadas pelo processo de produção cultural dos sujeitos que fazem parte desses lugares.

Portanto, reforça o entendimento das tradições culturais que se folclorizam, como afirma Certeau (2012, p. 63-4), um “Zelo folclorista [que] desdobra-se em preocupações

federalista, cujo sentido político é evidente”, em contribuir para o engessamento da produção cultural.

Está explícito também que, o LD reforça a ideia mercadológica dos elementos culturais expostos nas figuras que se referem como: **fazer acarajé, tecer a renda, esculpir as figuras do povo nordestino, apresentar o Bumba meu Boi**. Essas, são práticas que passaram por um processo de rendição às amarras do mercado que, para tornar-se fonte de renda dos artistas, se adaptaram às exigências do capital e “apossa-se das organizações técnicas e as transforma talvez em indústria de sonho” (CERTEAU, 2012, p. 47).

Detalhadamente dizemos que:

– As esculturas pernambucanas são réplicas das produzidas pelo artista mais reconhecido da região, Mestre Vitalino, que de geração em geração, vem imortalizando a sua obra de bonecos de barro, confeccionados em séries e expostos em um espaço denominado Alto do Moura em Caruaru – Pernambuco, e que já perdeu as suas características originais com atrações turísticas reservadas à comercialização dessas peças.

Abrimos um item para dizer que Mestre Vitalino notabilizou-se por suas figuras inspiradas nas crenças populares, em cenas do universo rural e urbano, no cotidiano, nos rituais e no imaginário da população do sertão nordestino brasileiro. Ainda criança, esse artista popular começou a modelar pequenos animais de seu repertório rural, a exemplo: Boi, bode, burro e cavalo.

Na década de 1930, possivelmente influenciado pelos conflitos armados do período, modelou seus primeiros grupos, formados por figuras de cangaceiros, soldados, bacharéis e políticos. No início, a cor era obtida por meio de argilas de diferentes tons, avermelhado e branco. Depois, Vitalino pintou os bonecos com tintas industriais, o que lhes conferiu um aspecto alegre e lúdico. A partir de 1953 deixou de pintar as figuras, mantendo-as na cor da argila queimada. (ENCICLOPÉDIA.ITAUCULTURA, online, 2015).

– As rendas de bilro do Ceará são repassadas para grandes grifes de roupas no Brasil e no exterior e aparecem na mídia nos grandes desfiles de moda. Para isso, conta-se com a figura do intermediário, ficando os artesãos com a menor parte da comercialização. Mesmo os nativos, raramente conseguem uma peça encomendada da própria rendeira. Nas feiras denominadas de Artesanato, as rendas estão sempre mescladas em meio a outras industrializadas que o turista se não for um excelente conhecedor do artesanato local, não as distingue;

– O acarajé é um dos principais pratos da culinária baiana. Foi trazido ao Brasil pelos imigrantes africanos e, era sempre encontrado nos ritos do candomblé, como oferendas aos

santos da religião. É comum encontrar nas ruas de Salvador sendo comercializado por baianas em respeito à origem no candomblé. Entretanto a iguaria, atualmente, também é encontrada em quase todas as cidades do litoral nordestino em barracas estilizadas, nos *Shoppings*, nas Galerias e também nas feiras artesanais, comercializadas por ambulantes ou mulheres caracterizadas de baianas;

– E o Bumba Meu Boi? Só existe do Maranhão? E é do Maranhão? Tornou-se atração turística com megaprodução para a apresentação que, de acordo com a narrativa de Paulo, morador do Vale do Reginaldo, “Parece as escolas de samba de São Paulo”. O Bumba Meu Boi é uma atração da época junina no Maranhão. Entretanto em virtude do aspecto comercial da festa do Boi que atrai turistas de todo o Brasil, outros eventos envolvendo as apresentações luxuosas do Boi ocorrem em várias épocas do ano.

Essa manifestação cultural também pode ser encontrada em outros estados do Nordeste, a exemplo da prática cultural do Boi Leão, narradas pelos moradores do Vale do Reginaldo que, apesar de ter o Boi como protagonista nas apresentações, essa prática apresenta diferentes características ao ser comparada com o Boi do Maranhão. Quanto à apresentação, figurinos, batuque e, sobretudo, quanto ao significado que tem para os moradores do lugar, como produção própria que diverte e é praticada da forma que faz sentido para esses sujeitos.

Na sequência o LD expõe a possibilidade de interação com as práticas culturais dos estudantes da EJA, nas questões de compreensão que se seguem:

1. Você saberia citar outros elementos culturais da região Nordeste?
2. Cite alguns elementos culturais da região em que você mora, caso não seja do Nordeste;
3. Você acha importante conhecer a cultura brasileira? Por quê? (LD, p. 7).

Essas indagações acima são muito comuns nos livros didáticos, mas não “[...] levam às reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção do sentido, Esquece a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão” (MARCUSCHI, 2005, p. 51). O que mais se aproxima é “o por quê” mencionado na 3ª questão. Embora a primeira parte da questão: “Você acha importante conhecer a cultura brasileira? [...]”, tem a ver com o texto de forma superficial e fica por conta do estudante, é o que Marcuschi (2005) chama de pergunta subjetiva.

Registramos que o livro em análise contém perguntas que dão abertura e possibilidade que o estudante exponha as suas experiências individuais e coletivas quanto às práticas

culturais; e traga suas memórias para a sala de aula e faça o confronto entre a mensagem sobre a temática cultura, trazida pelo LD, com as vivências passadas e do presente; a exemplo das discussões que envolveriam a prática do Boi no Vale do Reginaldo e a prática do Boi no Maranhão. Isso porque as perguntas situam-se na tipologia que Marcuschi (2005) denomina de inferenciais que “[...] são as mais complexas e exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de resposta” (p. 54).

Ao retomarmos as figuras que mencionamos anteriormente entendemos que o LD, na forma que os exemplos ilustrativos são apresentados nas questões como “elementos culturais”, estão remetendo aos estudantes à compreensão apenas das práticas folclorizadas, no intuito de abordar o que considera tradição para o povo. Por outro lado, para Hall (2013, p. 237), “os elementos da ‘tradição’ não só podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância [...]” isso porque “[...] as tradições não se fixam para sempre: certamente não em termos de uma posição universal em relação a uma única classe”.

Na sequência da nossa análise percebemos que o processo de folclorização cultural também se fez presente na primeira proposta de leitura do LD. A unidade de língua portuguesa apresenta o texto “Proezas de João Grilo”, e explica que “O personagem João Grilo pertence ao folclore brasileiro. O povo, especialmente o nordestino, conta muitas histórias sobre ele. ” (SOUZA et al, 2009, p. 8 -9). Nesse fragmento o LD assume de forma explícita, a abordagem folclórica das culturas na escola. Além de reduzir a identidade do povo nordestino a um conceito único, homogeneizado, de reducionismo identitário (CANEN, 2010, p. 184)

As perguntas de compreensão sobre o texto reforçam as abordagens folclórica e reducionista, defendendo a ideia do homem nordestino “sabido”, cuja sabedoria se volta para a esperteza do sujeito que tira vantagem das situações. O texto e as atividades enfatizam ainda, no nosso entender, pejorativamente, a caricatura do homem nordestino, dizendo: “Grilo [...] pequeno, magro e sambudo, as pernas tortas e finas a boca grande e beiçuda [...]”. (SOUZA, et all, 2009 p. 08-09).

Essa forma de abordagem do texto relaciona-se diretamente ao que Canen (2010) denomina de folclorismo, responsável por atribuir ao personagem uma forma de ser fictícia voltada à criação de estereótipos, que rotula uma região e o povo que dela faz parte. Esses estereótipos são reforçados em outras atividades, ainda, sobre o texto, em que o LD solicita

dos estudantes a discussão sobre as características físicas de João Grilo (SOUZA et. al, 2009, p. 10).

Após essa abordagem por tratar-se da área de Língua Portuguesa, o LD ocupa-se em discutir também, por meio de atividades, as características do cordel, que é um gênero textual em que o “registro da linguagem utilizado [...] normalmente é o informal, com expressões populares, com fortes marcas da oralidade [...]. A variedade linguística que predomina nos cordéis geralmente é a variedade não padrão” (SANTOS, 2012, p. 04). E no LD em foco é solicitado aos estudantes conhecimentos sobre o aspecto estrutural do gênero cordel quanto a verso, estrofes e rimas.

Na continuidade do estudo sobre o gênero textual em questão, o LD propõe a leitura de outro texto informativo “De olho na informação” (p. 11) que explica, de maneira incipiente e simplificada que o cordel é da “literatura popular pendurados [são expostos], em varais de corda [são] folhetos ilustrados [...]” (p. 11). Essa simplificação afasta a discussão, por exemplo, sobre as condições que influenciaram a produção dessa literatura, sobre as possibilidades dos espaçotempos em que foram produzidos. A exemplo do acesso negado a grupos sociais economicamente desfavorecidos às várias formas de escritura e impressão desses textos, além do uso de imagens.

Por meio do cordel, os grupos usam as suas táticas (CERTEAU, 2013) de criação, utilizam as suas próprias formas de impressão e ilustração, como xilogravuras e os divulgam em cordas, nos espaços públicos. O LD não possibilitou discutir o processo da produção cultural, apenas divulgou a prática de produção e leitura do cordel como um resultado.

Sequenciando ainda a análise da unidade sobre “A cultura brasileira”, o LD propõe atividades direcionadas ao uso do dicionário e solicita que os estudantes procurem os significados das palavras (p. 12) trabalhadas, relacionadas com o texto anterior, “As proezas de João Grilo”, usando a metalinguagem, que “[...] indaga sobre as questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico [...]”, (MARCUSCHI, 2005, p. 55), esse último por meio do uso do dicionário.

Explicitamente, a proposta de atividade não possibilita o respeito pelas “maneiras de falar” (CERTEAU, 2012) e produzir significado dos estudantes, visto que não se pode pressupor que as palavras mantenham “sentidos unívocos, fixados por código acadêmico” (CERTEAU, 2012, p. 111).

Existe marcadamente nessa Unidade a intenção que as discussões estejam norteadas pela temática cultura. Nas perguntas de compreensão em específico, a intencionalidade, é que o uso do dicionário permite o entendimento de cultura enquanto erudição. Nesse sentido, a

escola é o espaço de transmissão dessa cultura. Preocupa-nos esse tratamento do LD às culturas nas escolas, com prioridades e preterimentos. Isso caminha na contramão, do que Certeau (2012, p. 105) nos diz que os “Estudos relevantes são aqueles que apresentam um interesse, um significado, que estão ligados, relacionados com aqueles que os fazem, e isso de modo aparente, manifesto, evidente”.

Ainda na primeira unidade do estudo sobre a língua portuguesa, o LD propõe a leitura 2, que é um fragmento de um texto teatral, que também aparece o personagem de João Grilo: **Auto da Compadecida** (p. 14-16), de Ariano Suassuna. A proposição dessa leitura apresenta-se como mais uma possibilidade de aproximar os estudantes de outro gênero literário. Sobre essa tentativa de estudo do texto teatral, a atividade de discussão oral envolvendo professores e estudantes aborda algumas características: personagem, cenário, enredo.

O complemento desse estudo se dá por meio, também, de um texto informativo (p. 17) que traz mais dados sobre a peça de teatro “O Auto da Compadecida”. Nesse texto são enfatizadas as características do homem nordestino, assim como no exemplo registrado anteriormente: “Feio e franzino” que sobrevive no mundo de opressão, comandado por gente poderosa, pela sua esperteza. Nesse sentido, retoma o estereótipo do povo nordestino projetado no personagem de “João Grilo” apresentado pelas primeiras atividades sobre o primeiro texto de literatura, da primeira unidade de língua portuguesa.

Na proposta de produção escrita o LD, a partir dos estudos sobre o texto teatral, sugere a produção de uma peça de teatro tendo como referência o texto da peça “Auto da Compadecida” (SOUZA, et all, 2009, p. 18). Sugere também a produção de um cordel, para tanto, explica como podem ser feitas as rimas, listando palavras com a mesma terminação sonora.

Como proposta de produção oral (SOUZA, et all, 2009, p. 19) o LD sugere que os estudantes declamem o poema de cordel que deverá ser elaborado e façam ensaios, para representarem o texto que produziram. Observamos a oportunidade dos estudantes participarem de uma atividade como autores e atores. É sugerida além da elaboração do texto, a criação de cenário e personagens de acordo com referências do texto, possibilitando a reinvenção de práticas culturais que fazem parte do cotidiano desses sujeitos. No nosso entendimento a proposta exige dos sujeitos estudantes possibilidades de conhecimentos pessoais, contextuais e enciclopédicos, podendo utilizar regras inferenciais e análise crítica.

Ainda nessa unidade o LD traz na sessão de língua portuguesa um estudo sobre a variedade linguística no Brasil afirmando que,

Na língua portuguesa falada no Brasil, existem diversas palavras para nomear a mesma coisa. Cada região do nosso país tem um vocabulário próprio para se referir a determinados elementos, além de diferentes expressões que as pessoas usam para expressar certas ideias (SOUZA et al, 2009, p. 20).

Nessa direção Bagno e Rangel (2005), alertam para o cuidado de não limitarmos a variedade linguística,

A fenômenos de prosódia ('sotaque') ou de léxicos ('aipim', 'mandioca', 'macaxeira'), mas que evidencia o fato de que a língua apresenta variação em todos os seus níveis, e que essa variação da língua está indissoluvelmente associada à variação social (p. 73).

Essa proposta, em relação à variedade linguística avança das proposições anteriores sobre o uso do dicionário. A perspectiva de discussão potencializa a possibilidade de abordagem das culturas produzidas pelos sujeitos, partindo do entendimento da língua enquanto interação que se produz em uso, não se configurando como uma criação pronta e acabada, mas em processo.

Entretanto, permanece o cuidado de abordagem em sala de aula sobre os exemplos trazidos, destacando os termos: bucho, sambudo, beijudo. Termos esses, que já nos referimos ao seu aspecto pejorativo ao homem nordestino,

Nessa unidade o LD abordou a temática cultura em aproximadamente 90%, das 18 páginas, de forma direta e indireta. A exceção dessa abordagem, com um item, denominado "Descobrimos a escrita" (SOUZA, et al, 2009, p. 22-23) em que as atividades propuseram o estudo do "s, ss, s/c, c/sc/xc, ss/ç/sc, x/s, x/ss, s/ss", com repetições mecânicas para o aprendizado automatizado do som do s.

A nossa expectativa era de encontrar coerência entre o anúncio do tema principal da unidade "**um pouco da cultura brasileira**" e o desenvolvimento das propostas de estudos por meio das leituras e de suas atividades, na direção de interação leitor-texto-autor e nessa direção uma interdisciplinaridade com a cultura, já que o uso da Língua Portuguesa envolve todas as áreas do conhecimento.

No entanto, encontramos a predominância de cultura no singular, enquanto produto dos sujeitos. Mesmo assim, entendemos que existam possibilidades por meio da mediação do professor, do uso crítico dessas propostas, com abertura para as culturas e as práticas culturais presentes no cotidiano dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

4.2.2 Um olhar sobre o tratamento dado às culturas e práticas culturais na terceira unidade de Língua Portuguesa do LD: “TV: uma questão de escolha”

Na análise da terceira unidade localizamos outras Unidades de Registros (UR), que nos auxiliou para o desenvolvimento das Unidades de Contexto (UC) definidas *a priori*. O quadro abaixo apresenta de maneira sucinta as subcategorias, como também as nossas inferências sobre o tratamento dado pelo LD no que se refere às culturas e práticas culturais.

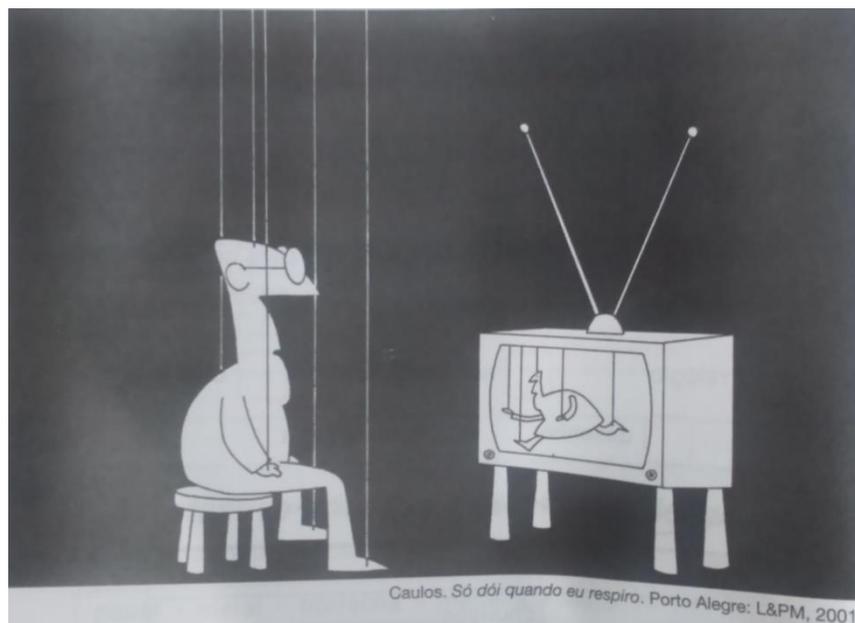
QUADRO 5 — SÍNTESE DO TRATAMENTO DO LD SOBRE CULTURA(S) E PRÁTICAS CULTURAIS: 3ª UNIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	TRATAMENTO DO LD	RECORRÊNCIA
Culturas	Televisão - mídia	Cultura de Massa; Industrialização Cultural; Guetização Cultural	21
	Literatura erudita: Artigo de opinião; Crônica	Cultura como tradição	03
Práticas culturais	Oralidade	Contestação; discussão; diálogo.	09
	Ver televisão, ler um livro, praticar um esporte e navegar na internet	Prática cultural como produto; Guetização cultural.	25

Elaborado pela pesquisadora

Nesta unidade de LP d LD aborda a temática “TV: uma questão de escolha” (SOUZA, et all, 2009, p. 46). (grifo nosso). Esta unidade traz como introdução ao estudo temático, o convite aos estudantes para observarem a imagem de um Cartum.

FIGURA 5 – A TV E O TELESPECTADOR – CARTUM



Fonte: SOUZA, Cassia Garcia (et all). *É bom aprender: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes, volume 2: Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: FTD, 2009, p. 46.

Considerando as possíveis observações o LD solicita que os estudantes respondam oralmente às seguintes questões:

1. **Em sua opinião**, que ideia o autor do texto quis expressar ao produzir esse Cartum?
2. **Você concorda** com a ideia expressa no Cartum? Por quê?
3. **Você acha** que o telespectador pode se assemelhar ao personagem da TV? Justifique sua resposta. (grifos nossos) (SOUZA, 2009, p. 46).

As indagações trazem no início das frases expressões como. “Em sua opinião [...]”, “Você concorda [...]” e “Você acha [...]” que são próprias das perguntas subjetivas, que segundo Marcuschi (2005) não tem como testar a sua validade. No entanto, ao solicitar nas perguntas a introdução de termos como “Por quê” e Justifique a sua resposta”, parece querer torná-las inferenciais, que são indagações complexas como já definimos anteriormente.

Com as perguntas inferenciais o LD problematiza diante da imagem, o papel do telespectador frente à programação que está sendo veiculada, colocando-o em frente a uma marionete, insinuando ser a programação a própria imagem do telespectador refletida e também pelas questões que possibilitam o posicionamento desses estudantes a respeito da televisão, através da interpretação da imagem.

As discussões orais propostas pelo LD abrem sempre a possibilidade desses sujeitos exporem suas opiniões e se contraporem às outras opiniões que estão expressas no LD, são *tempoespaços* em que os estudantes podem colocar, explicitamente, suas contestações sobre as temáticas que são propostas pelo LD.

Entretanto, a abordagem do LD sobre a manipulação da população através da mídia, ainda é muito sutil para se compreender o poder que ela exerce sobre nós. Essa abordagem ficou resumida à interpretação da imagem e às questões já comentadas, insuficientes para o desvelamento do poder da comunicação de massa.

Bosi (1996) denuncia que,

O poder econômico expansivo dos meios de comunicação parece ter abolido, em vários momentos e lugares, as manifestações da cultura popular, reduzindo-as a função de folclore para turismo. Tal é a penetração de certos programas de rádio e TV junto às classes pobres, tal é a aparência de modernização que cobre a vida do povo em todo o território brasileiro, que, à primeira vista, parece não ter sobrado mais nenhum espaço próprio para os modos de ser, pensar e falar. (p. 310).

O LD descarta a possibilidade de abordar a relação existente entre as culturas produzidas no cotidiano dos estudantes e o que é veiculado da televisão. E ainda que, frente ao exposto pelo autor, a superficialidade com que é tratada essa questão denuncia que o LD subestima a capacidade dos estudantes adultos em aprofundar o tema da manipulação dos meios de comunicação, ao tempo que não se compromete em desvelar que a televisão é um poderoso instrumento de manipulação e transmissão da cultura de massa no Brasil.

A televisão está presente na maioria da vida das pessoas exercendo grande influência em seu cotidiano, passando uma falsa ideia de verdades únicas e absolutas, presumindo determinar a(s) cultura(s) do povo. O poder da escola passa a ser questionável, assim como alerta Certeau (2012),

O poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas da televisão. Ele ‘personaliza-se’. Introduce por toda parte os seus produtos. Faz-se íntimo. Isso muda a posição da escola [...] Atualmente, a escola encontra-se em uma situação praticamente inversa: com relação à família invadida pela imagem televisiva, ela pode se tornar o lugar de controle onde se aprende o modo de utilização de uma informação até então fornecida fora da escola. No passado a escola era o canal da centralização. Hoje, a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc. E a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares. (p. 138).

Acreditamos que o tratamento crítico dessas informações, que invadem os espaços de convívio social, deve fazer parte da prática desenvolvida na escola. Os materiais didáticos dentre eles o LD devem contribuir para tanto considerando, principalmente, que os sujeitos da EJA são *pensantespraticantes* que estabelecem as relações entre o vivido e o imaginado, podendo desta forma desmistificar os aspectos mercadológicos, consumistas da cultura de massa televisiva.

Na sequência da sua abordagem sobre a temática, o LD expõe um texto: “Janela indiscreta” (p. 47). De acordo com o LD, o texto “fala sobre a televisão” (p. 47), e propõe aos estudantes descobrirem sua ideia principal. O texto inicia da seguinte maneira: “Com o **controle remoto** em mãos e a TV ligada, é **possível espiar** o que acontece ao redor do mundo e **escolher exatamente o que queremos ver [...]**”. (grifos nossos) (SOUZA et all, 2009, p. 47).

Nessa perspectiva, a intenção do LD é que compreendamos que a televisão se apresenta e/ou se configura em dois aspectos cruciais. Primeiro a coloca como um instrumento democrático, onde os telespectadores têm acesso à cultura transmitida, claramente, uma cultura no singular. Depois passa a ideia de que os telespectadores assumem o “controle” sobre o que se vai assistir.

Entretanto, esse acesso é demarcado. Assistimos o que as emissoras exibem com suas concepções, atreladas aos grupos políticos que lhes convier. Desta forma, inferimos que tais questões podem ser vistas como elementos referentes ao que Canen (2010) chama de *Guetização Cultural*, visto que há a valorização cultural de um determinado grupo social, fazendo com que outro(s) grupo(s) se calem e aceitem situações vivenciadas como verdadeiras.

Essas situações vivenciadas podem ser compreendidas com a atividade seguinte proposta pelo LD em que apresenta aos estudantes a programação de um canal de TV aberto:

TV Cultura: 13h Animania; 13h30 Viva Pitágoras; 13h45 Mona, a vampiro; 14h15 O pequeno George; 14h45 Super fofos; 15h Vila Sésamo; 15h30 Dora, a aventureira; 16h Cocoricó; 16h15 As aventuras de PiggleyWinks; 16h45 Pode perguntar; 17h Shaun, o Carneiro; 17h30 Doug; 18h Programa novo; 19h30 Balanço Social; 20h Mundo Cultura Discovery; 20h30 Horário político; 20h40 Mundo Cultura Discovery; 21h Jornal da Cultura; 21h40 Metrópolis; 22h10 Cartão Verde; 23h10 Prêmio Educador Nota 10 2009; 0h10 Revista Correia; 0h30 Clássicos; 2h30 Provocações; 3h Jornal da Cultura; 3h40 Sr. Brasil [...] (SOUZA ET ALL p. 56).”

Após apresentar essa programação, o LD pede aos estudantes que conversem com os demais colegas sobre as seguintes questões:

1 Você sabe dizer para que serve esse texto?

2 Se você pudesse criar a programação de um canal de TV por um dia, que programas você escolheria? (SOUZA et al, 2009, p. 56).

A problematização primeira não avança do campo da subjetividade e não se discute que, para além do que se exhibe, existem as intenções dessa exibição que estão nas entrelinhas da produção, no texto, nos autores e atores envolvidos. Não basta construir uma programação *com* o telespectador, mas é preciso que essa programação seja *do* telespectador, representando os significados das culturas existentes e colocando-as em processo, situando-as em um *espaçotempo*, sempre em transição. É preciso, no âmbito escolar, compreender também que, mesmo que essa programação não seja proposta dessa forma, os sujeitos telespectadores são *pensantespraticantes* e nesse sentido,

O povo assimila, *a seu modo*, algumas imagens da televisão, alguns cantos e palavras do rádio, traduzindo os significantes no seu sistema de significados. Há um filtro, com rejeições maciças da matéria impertinente, e adaptações sensíveis da matéria assimilável. De resto, a propaganda não consegue vender a quem não tem dinheiro. Ela acaba fazendo o que menos quer: *dando* imagens, espalhando palavras, desenvolvendo ritmos, que são incorporados ou re-incorporados pela generosa gratuidade do imaginário popular. (BOSI, 1996, p. 311)

Na sequência, o LD apresenta imagens de atividades de “lazer”, e levanta a seguinte questão: “Das opções a seguir, diga o que você prefere fazer nas horas vagas: ver televisão, ler um livro, praticar um esporte, navegar na internet” (SOUZA et al, p. 57). Ao delimitar as opções de lazer, o LD determina também o que é socialmente aceito para os estudantes. Não oportuniza que esses sujeitos coloquem o lazer que vivenciam no seu cotidiano que, certamente, estaria carregado das práticas culturais vivenciadas pelos grupos que fazem parte.

Para Canen (2010, p. 186) “a sensibilidade a padrões culturais que não são aqueles presentes exclusivamente no próprio grupo pode permitir um distanciamento crítico com relação a eles”. Ao defender a cultura no plural nos distanciamos desses padrões e dessa forma entendemos as práticas culturais como acontecimentos também híbridos e em processo.

As últimas páginas do LD nessa unidade também foram dedicadas ao estudo da gramática e ortografia e ocupam cerca de 25% do espaço destinado à discussão sobre a televisão. Esse estudo acompanhou a proposta da primeira unidade em valorizar o estabelecido pela gramática normativa,

A análise de conteúdo apontou ainda que, quantitativamente, essa unidade corresponde ao mesmo número de páginas, 18 (dezoito) da primeira unidade. Entretanto, quanto a abordagem sobre as temáticas principais da nossa análise a recorrência foi inferior.

Destacamos o aparecimento da subcategoria “cultura(s) de massa” como uma possibilidade concreta de levar aos estudantes, a discussão em foco.

4.2.3 Um olhar sobre o tratamento dado às culturas e práticas culturais na quinta unidade de Língua Portuguesa do LD: “Fábulas: lições de vida”

Na análise da quinta unidade encontramos outras subcategorias como desdobramentos das categorias principais já definidas neste trabalho. Nesse sentido no quadro abaixo apresentamos em síntese essas subcategorias, bem como nossas inferências sobre o tratamento dado pelo LD. Esse quadro subsidiará a discussão que será desenvolvida neste item.

QUADRO 6 — SÍNTESE DO TRATAMENTO DO LD SOBRE CULTURA(S) E PRÁTICAS CULTURAIS: 5ª UNIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

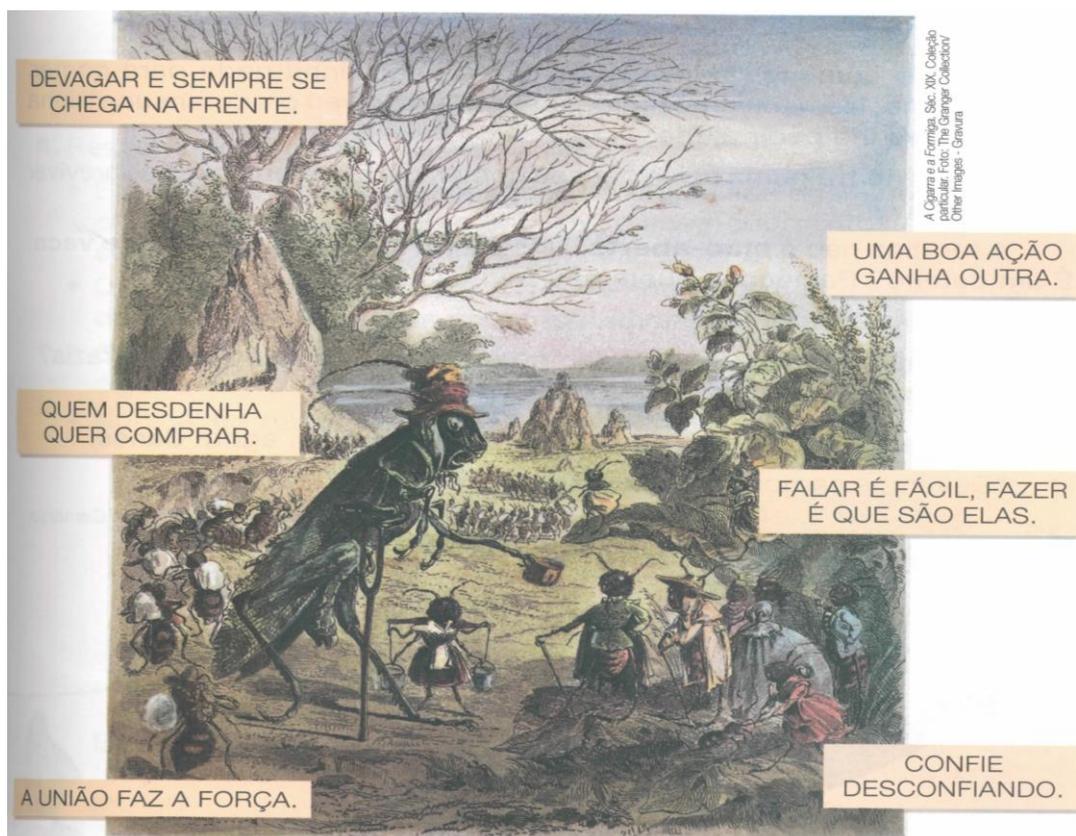
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	TRATAMENTO DO LD	RECORRÊNCIA
Culturas	Literatura Popular – Fábulas	Tradição popular	09
	Moral da história	Cultura como um ensinamento; lição de vida – No singular.	04
Práticas culturais	Oralidade	Criação, reinvenção e contestação.	03

Elaborado pela pesquisadora

A quinta unidade do bloco de LP do LD traz a temática “Fábulas: uma lição de vida” (p. 83). Como a própria temática sugere, a compreensão é que as fábulas têm como principal característica a “moral da história”. O LD introduz a discussão sobre as fábulas solicitando que os estudantes leiam as seguintes frases, atreladas a provérbios: “Devagar e sempre se chega na frente”; “Quem desdenha quer comprar”; “A união faz a força”; “Uma boa ação ganha outra”; Falar é fácil, fazer é que são elas”; “Confie desconfiando” (p. 83).

De uma forma geral, o aspecto moralizante está presente no gênero em questão. Entretanto, outros aspectos tais como a contestação e a crítica irônica também caracterizam as fábulas. São discussões que interessam ao leitor adulto e não foram enfatizadas pelo LD. As frases que remetem os estudantes à introdução do estudo sobre fábulas estão circunscritas no LD na imagem que ilustra o texto de La Fontaine “A cigarra e a formiga”.

FIGURA 6 - FÁBULAS: A CIGARRA E A FORMIGA



Fonte: Fonte: SOUZA, Cassia Garcia (et all). É bom aprender: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes, volume 2: Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: FTD, 2009, p. 83.

Ao nos depararmos com a referida fábula, que se caracteriza como reprodutora de um poder, buscamos em Kaspchak; Fortes (2012, p. 09), reflexões que nos disseram:

Em A cigarra e a formiga de La Fontaine, há marcas de preservação de ‘valores’ e ‘moralidades’, torna-se visível as marcas religiosas dentro do texto [...]. La Fontaine provavelmente usou a Cigarra e a formiga como forma de gerar trabalho e mantimento por meio dos camponeses franceses com a necessidade de suprir os excessos de Luis XIV. Como a religião era algo bem presente na vida das pessoas naquela época, nota-se a presença da Igreja atuando como um aparelho ideológico do Estado e La Fontaine usando suas fábulas como interpretações bíblicas (KASPCHAK; FORTES, 2012, p. 9).

Retornado ao LD ora em análise, a leitura à (p. 84) anuncia que: “A fábula a seguir traz um **ensinamento**. Leia e descubra qual” (grifo nosso). Comprendemos que a intencionalidade do LD com o estudo do gênero está pautada na docilização dos estudantes, enquanto cidadãos, através do ensinamento. A moral da história é um instrumento de adequar esses estudantes a um modelo social vigente à época, aspecto este que revela um

entendimento do LD, pautado na guetização cultural, aprisionando os sujeitos em um modo de ver o mundo. (CANEN, 2010).

Tradicionalmente, a fábula “A cigarra e a formiga” é abordada nos contextos escolares como ensinamento/lição para aqueles que não trabalham e gostam da diversão, relacionando a música, a ociosidade. Compreendemos que essa fábula, em específico, apresente esse aspecto pejorativo à arte, à musicalidade dos sujeitos. No entanto, a circulação do gênero em sala de aula possibilita a crítica à moral estabelecida e, sobretudo, a discussão sobre os aspectos que dialogam com as singularidades dos estudantes da EJA. Isso porque a fábula, na verdade, surge como forma de contestação aos regimes autoritários, já no período feudal. A rebeldia dos animais com características humanas era o “desabafo” dos protestos que os homens não tinham como fazer naquele contexto histórico. As fábulas se inscrevem, portanto, nesse lugar de luta, de relação de poder.

Assim sendo, seria interessante e desafiador desvelar os discursos ideológicos que se fazem presentes nos textos e que acabam sendo banalizados no dia a dia da sociedade. Não basta falar que as fábulas transmitem lições morais e ensinamentos em uma visão romântica e ingênua dessas histórias. É necessário refletir junto aos estudantes de EJA, sobre questões que se revelam, de alguma forma, nos discursos do gênero. Nessa perspectiva as culturas seriam concebidas “não como uma ‘forma de vida’, mas como ‘forma de luta’ [...]” (HALL, 2013, p. 287).

Inferimos que a opção do LD na abordagem da fábula “A cigarra e a formiga”, vai ao encontro do entendimento que na escola devem-se estudar os textos literários mais conhecidos e, por sua vez, inseridos na tradição da cultura popular ou folclorizados. Essa opção converge com a concepção de cultura, no singular, presente no LD na primeira unidade analisada e que usa a tradição de forma:

Traíçoeira [mas], a tradição é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a persistência de velhas formas [...]. Esses arranjos em uma cultura nacional-popular não possuem uma posição fixa ou determinada, e certamente nenhum significado que possa ser arrastado, por assim dizer, no fluxo da tradição histórica, de forma inalterável (HALL, 2013, p. 287)

As atividades propostas pelo LD para o estudo das fábulas tratam, de forma superficial das características do gênero textual, no que diz respeito às características dos personagens e a relação com o comportamento humano; ao cenário e o tempo em que a narrativa acontece. Dentre as questões, destacamos as que propõem a discussão oral entre os estudantes e que motivam a opinião do leitor, a exemplo das que se seguem:

Responda oralmente.

- Em sua **opinião**, os personagens da fábula lida/agem como animais ou eles apresentam características e comportamentos próprios dos seres humanos?
- **Qual é a sua opinião** a respeito do comportamento da cigarra (cantar durante o verão sem se preocupar com o dia de amanhã?)
- **O que você achou** da atitude da formiga em não dar comida à cigarra?
- No final do texto, aparece a seguinte frase: ‘Devemos sempre pensar no dia de amanhã’. Essa frase expressa a moral da história, ou seja, a lição que essa fábula procura transmitir. **Qual é seu ponto de vista** sobre essa moral?
- Essa história está falando sobre os animais cigarra e formiga? **Explique.** (LD, p. 85)

A discussão oral proposta está pautada predominantemente, em tipos de perguntas que Marcuschi (2005) caracteriza como subjetivas, que já definimos neste tópico, admitindo qualquer resposta, não havendo possibilidade de reflexão no caso de equívoco. É importante dizer que apenas a última questão instiga o aluno a fazer inferências e reinvenção das práticas culturais do seu cotidiano, em que estão presentes: a argumentação, a contestação, as táticas como formas de subverterem a ordem estabelecida.

Consideramos que o texto informativo sobre a origem das fábulas (SOUZA et al, p. 86), possibilita diálogo com essas práticas dos estudantes da eja, ao anunciar que,

As fábulas são narrativas que surgiram oralmente há, acredita-se, 3000 anos. No século VI a.C., elas foram **reinventadas e popularizadas** por um escravo grego chamado Esopo. Contam que ele teria morrido ao ser jogado de um penhasco por pessoas irritadas com as **críticas** que fazia por meio de suas histórias. Após a morte de Esopo, as fábulas continuaram sendo contadas. O francês Jean de La Fontaine, no século XVII d.C., **recontou em forma de versos** as fábulas de Esopo. No Brasil, Monteiro Lobato (1882-1948) e Millôr Fernandes (1936), em seus livros, **recontam** essas histórias de maneira muito interessante (grifos nossos).

Fica demonstrado que as práticas podem ser recriadas, considerando os sujeitos e os espaçotempos em que circulam. Entendemos também que as discussões sobre as críticas de Esopo poderiam desencadear um diálogo com as práticas cotidianas dos estudantes da EJA.

Entretanto, no estudo seguinte “Refletindo sobre a língua portuguesa” (p. 93), o LD rompe com a sequência de atividades sobre o gênero, propondo atividades sobre “Advérbio” sem fazer nenhuma referência sobre a importância desse conteúdo para o gênero em questão. O que compreendemos é que o LD ao discutir os conteúdos específicos da gramática, o faz sem que se estabeleça a relação com o gênero e as temáticas propostas. Isso porque a intenção é que a cultura erudita seja transmitida aos estudantes. Inferimos que, mesmo trazendo indícios sobre a abordagem de temas também ligados à cultura popularizada, no caso das

fábulas, retoma a gramática como uma estratégia de marcar que o território da escola é o lugar da cultura enquanto erudição.

Embora a escola tenha se apropriado do gênero fábulas como um saber formal a ser transmitido, esse gênero tem origem na tradição oral e o adulto, seu principal ouvinte. Essa origem, o rotula como um saber que não foi construído nos moldes científicos. Sua origem popular, oral, carrega a marca de um saber não legitimado, de uma literatura não culta. Entretanto, esse entendimento tem sido superado com o advento dos estudos sobre os gêneros textuais, ao afirmarem que a circulação dos mais variados gêneros é condição para o avanço do letramento dos sujeitos. Nesse sentido, os LD tentam adequar-se a essa condição trazendo esses gêneros em suas abordagens.

Nesta unidade, o espaço reservado para “Refletindo sobre a língua”, “Descobrimo a escrita”, ocupa quase 40% da unidade. Dessa forma, ao tratar sobre o gênero textual “Fábulas”, usa-o como pretexto para o estudo da norma culta. O LD julga ser imperiosa a necessidade em abordar o estudo da linguagem padrão para que os estudantes aprendam sobre as fábulas, em detrimento aos outros aspectos que fazem parte da discussão sobre o gênero em questão.

4.2.4 Um olhar sobre o tratamento dado às culturas e práticas culturais na sexta unidade de Língua Portuguesa do LD: “A riqueza de um povo”

Na análise da sexta unidade nos debruçamos em estudar as UC, culturas e práticas culturais, definidas como categorias principais da Análise de Conteúdo e, estudar ainda as Unidades de Registros que foram circunscritas no LD pela temática “A riqueza de um povo”, especificamente, os indígenas. Conforme o quadro que segue:

QUADRO 7 — SÍNTESE DO TRATAMENTO DO LD SOBRE CULTURA(S) E PRÁTICAS CULTURAIS: 6ª UNIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	TRATAMENTO DO LD	RECORRÊNCIA
Culturas	Cultura indígena	Cultura no singular; Reduccionismo identitário	04
	Povos indígenas	Multiculturalismo reparador	06
Práticas culturais	Elementos culturais	Manifestação folclórica; (Folclorismo); cultura como tradição	08
	Gênero textual – Artigo informativo	Práticas culturais como criação e/ou reinvenção	05

Elaborado pela pesquisadora

Essa última unidade em análise no LD é denominada “A riqueza de **um povo**” (grifos nossos) (SOUZA, et all, p. 98). Introduce a discussão da temática exibindo a pintura de um artista brasileiro que retrata o povo indígena e, anuncia que a obra do pintor tem como principal objetivo “[...] ressaltar **a cultura brasileira** e suas raízes”. (grifos nossos) (p. 98). Retomamos a análise da primeira unidade quando o LD assume o entendimento de cultura no singular que se volta para a tentativa de homogeneização das culturas brasileiras.

Certeau (2012) esclarece que a relação entre cultura e sociedade se modificou, pois “a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais [...]; ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos” (p. 103). Com isso, nota-se que não há uma cultura única, diante da diversidade de produções culturais dentro dos grupos sociais. A cultura no plural começa quando pequenos grupos sociais lutam contra as forças políticas, consideradas de elite, para que possam enxergar que dentro de cada cultura, outras práticas culturais que se manifestam e faz com que sejam consideradas também, outras culturas.

Desse modo, Certeau (2012) explica que:

A cultura no singular impõe sempre a lei de um poder. A expansão de uma força que unifica colonizando e que nega ao mesmo tempo seu limite e outros devem se opor uma resistência [...]. A cultura no plural exige incessantemente uma luta. (CERTEAU, 2012, p. 241).

A sexta unidade do LD em análise refere-se aos índios, como “um povo”, uma “única cultura”, e que por sua vez, não menciona nenhum reconhecimento social à discussão específica, indígenas. A esse respeito Luciano (2006), nos informa que

O reconhecimento da cidadania indígena brasileira e, conseqüentemente, a valorização das culturas indígenas possibilitaram uma nova consciência étnica dos povos indígenas do Brasil [...]. Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. Ser índio passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida. Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais. (p. 38).

As culturas indígenas deveriam então ser reconhecidas e tratadas com direitos sociais, políticos e, principalmente, culturais. Em outras palavras, ser índio é ter o movimento, a identidade e as culturas reconhecidas. Com isso “a principal marca do mundo indígena é a

diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual”. (LUCIANO, 2006, p. 31).

Entretanto, o reconhecimento que é tratado no âmbito das escolas é que as culturas indígenas integram uma cultura dentro da Cultura legitimada socialmente. A esse respeito destacamos que Canen (2010) tratou como Reduccionismo identitário, sendo “uma perspectiva que reconhece a diversidade cultural e a necessidade de combate à construção das diferenças e dos preconceitos” (p. 183). Em outras palavras, trata-se da cultura dentro da cultura, bem como as diferenças dentro das diferenças em um mesmo grupo social.

Essa diferença cultural indígena é explicada no sentido de que cada região mantém seus grupos, seus povos, suas tribos e suas culturas exclusivas. Mesmo com a cultura indígena reconhecida de modo geral existem, ainda, pequenos elementos culturais que se diferenciam uns dos outros.

Do ponto de vista de Luciano (2006) essa diferenciação existe quando:

Cada ‘índio’ pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc. Mas também muitos povos recebem nomes vindos de outros povos, como se fosse um apelido, geralmente expressando a característica principal daquele povo do ponto de vista do outro. (LUCIANO, 2006, p. 30).

Indícios dessa diversidade de culturas indígenas são destacados no LD quando é proposta a leitura do texto denominado “Índios de verdade” (SOUZA, et all, p. 99). Por meio do tema, o LD anuncia que os índios estão “espalhados pelo Brasil [...] (SOUZA, et all.)”. Com isso, o LD parece reconhecer as culturas indígenas, inclusive quando esclarece que “na verdade, não existe apenas um povo indígena no nosso país. São mais de 200 comunidades bem diferentes umas das outras e distribuídas por quase todos os estados do Brasil”. (p. 99).

Entretanto, o LD entra em contradição quando afirma, no mesmo texto, que “os índios apresentam os mesmos hábitos, mitos e tradições” (SOUZA, et all, p. 100). Nesse sentido a concepção do LD vai ao encontro do entendimento da folclorização das culturas e das práticas culturais indígenas, como se não fosse possível que esses grupos sociais e culturais produzissem suas práticas de forma contínua, em um processo de criação e recriação. Sobre essa discussão Luciano (2006), destaca que,

A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global (p.34),

E mantém suas memórias apenas como parte da sua história. Desse modo, relacionamos o tratamento do LD quanto às culturas e práticas culturais com o que Canen (2010) destacou como Multiculturalismo “reparador”, referindo-se a,

Uma perspectiva de multiculturalismo que o reduz a ações afirmativas, de garantia de acesso das identidades plurais, marginalizadas, a espaços educacionais e sociais, de forma a garantir supostas correções e reparações a injustiças passadas. (CANEN, 2010, p. 181).

Em outras palavras, trata-se da reparação dos erros cometidos a um grupo cultural no passado, como forma de “corrigir” esses erros. O que temos acompanhado hoje no Brasil é que os povos indígenas estão buscando, cada vez mais, o reconhecimento de suas culturas e, com isso, entrar e fazer parte da modernidade social. Do ponto de vista de Luciano (2006, p. 40), querer entrar e fazer parte dessa modernidade significa “uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo”.

Nesse contexto, o LD propõe aos estudantes escreverem sobre os povos indígenas. Anuncia que: “[...] O assunto sobre o qual escreverão deve contemplar algum aspecto da cultura indígena: **arte, cerimônias, culinária, moradia**. Esses elementos poderão ser vistos na imagem a seguir”. (grifos nossos) (SOUZA, et al, p. 107).

FIGURA 7 - ELEMENTOS CULTURAIS INDÍGENAS



Fonte: SOUZA, Cassia Garcia (et all). *É bom aprender: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes, volume 2: Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: FTD, 2009, p. 83.

Desse modo, acreditamos que o LD ao definir esses aspectos, circunscreve sua abordagem no que é definido por Canen (2010, p. 182), como “Folclorismo”, tratando as culturas como valorização de costumes, hábitos e de outros aspectos situados na tradição indígena. As atividades que propõe a escrita dos estudantes, também reforçam o folclorismo. Nelas, o LD elabora questões envolvendo os sons do “x/ch”, explorando palavras como “flecha e peixe”.

Em uma unidade que discute “A riqueza de um povo”, o LD se limita a resgatar padrões culturais dos indígenas que, certamente, não são mais utilizados por esses sujeitos no *espaçotempo* contemporâneo. Trata a(s) cultura(s) e as práticas culturais como algo estagnado, produtos situados ainda nas origens indígenas que não passaram por mudanças e (re)invenções.

No entanto, a análise das unidades de língua portuguesa do LD também nos revelou possibilidades de abordagens das culturas, sobretudo nas problematizações das questões orais e inferenciais sobre as temáticas, em que os estudantes poderiam se colocar, trazendo para o

espaçotempo de uso do LD as práticas culturais vivenciadas em outros *espaçotempos* que, como pensantespraticantes do cotidiano as produzem. Nesse sentido que buscamos compreender, na próxima seção, como esses sujeitos, no âmbito da sala de aula, produzem sentidos e significados sobre culturas e (re)inventam suas práticas culturais no *espaçotempo* de uso do LD.

5 O USO DO LIVRO DIDÁTICO E AS PRÁTICAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (CERTEAU, 2013, p. 40-41).

As observações realizadas em uma turma da 3ª fase – pós-alfabetização de jovens e adultos proporcionaram-nos a compreensão da aula como acontecimento. Um espaço em que os sujeitos encontram-se fisicamente e subjetivamente, com um objetivo comum. Nas palavras de Geraldí (2010, p. 81) a “[...] aula [é], entendida sempre como um encontro ritual, e por isso tudo com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos” devem ser considerados.

Na nossa caminhada nesta pesquisa esse encontro “ritual” nas aulas observadas não se apresentou como algo passivo de mudanças. Os fazeres predeterminados que intencionavam a transmissão de conhecimentos nem sempre eram materializados. Os acontecimentos eram processos em ebulição que nos surpreendiam e, também, surpreendiam o que se tentava determinar, a exemplo das análises que apresentamos sobre o uso do LD nas aulas de LP.

As tentativas de “obedecer” a um ritual estabelecido aconteciam sempre nos inícios das aulas, momento em que os estudantes e a professora conversavam sobre assuntos diversos que se relacionavam à passagem do dia, como às ausências dos colegas, às alterações no calendário da escola, o planejamento das atividades que envolviam outras turmas, dentre outros assuntos.

Como já afirmamos na seção da metodologia observamos um total de 20 (vinte) aulas que tiveram um tempo curricular, aproximadamente, de 2h30 cada uma. Dentre essas, apenas em 7 (sete) o LD foi utilizado. Nessa direção tendo por base o que enfatiza Freitas et al (2007, p. 17) ao dizer que “para muitas crianças, jovens e adultos os LD ‘doados’ pelo governo federal, constituem-se nos únicos instrumentos de leitura e pesquisa tanto para professores como para os alunos [...]”, indagamos a professora, na entrevista realizada, sobre a ausência do uso deste material em 13 aulas observadas. A interlocutora nos respondeu:

Não uso e nem acho certo usar apenas o LD nas aulas. Para mim ele é apenas um apoio nas aulas. Não acho que ele atende às necessidades dos alunos [...] Trago outros materiais para sala de aula que acredito serem mais interessantes para a turma [...] textos de outros livros, pesquisas de internet [...] em sites confiáveis [...].

A interlocutora demonstrou clareza no fragmento acima, sobre a incompletude do material didático adotado. É que na EJA, muitos livros didáticos foram adaptados de forma grosseira do ensino de crianças para o ensino dos adultos, trazendo a infantilização nos gêneros e nas atividades de compreensão. Compreendemos que o LD não pode se constituir em um elemento básico da organização do trabalho docente é mais um dos materiais didáticos. A nossa preocupação é que os estudantes dão a esse artefato uma grande importância e que sendo assim as suas possibilidades de abordagens de conteúdos, informações e conhecimentos que possam estar no LD não sejam exploradas.

Os estudantes *praticantespensantes* que fizeram parte desta pesquisa narraram no grupo focal que, “[...] o LD deveria ter sido usado todo. As histórias deveriam ser todas lidas. Num colégio particular não usa todo? Não existe diferença entre as escolas. O mesmo professor é da pública e da particular [...]”. O grupo destacou no seu entendimento que não deveria existir diferença entre a escola pública e a particular, no caso específico do uso do LD. No entanto percebe que é dada maior importância na escola privada, o que causa estranhamento uma vez que o professor atua em ambas as redes.

Além de colocarem o desejo em usar o LD, os estudantes também o legitimam como o instrumento que detém o conhecimento que eles precisam e que buscam na escola. Cassiano (2013, p. 31) alerta que o livro “[...] também é depositário dos conteúdos educacionais, sendo suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados essenciais por uma sociedade em determinada época”. Compreendemos que esse é um significado que perpassa as concepções dos estudantes sobre o LD, expresso durante as aulas e no grupo focal.

Significado esse materializado, sobretudo, quando as discussões eram mediadas por textos que tratavam de temáticas de formação geral dos sujeitos. Ou seja, quando a professora usava os gêneros textuais informativos, a exemplo, “O povo brasileiro (SOUZA et al, 2009, p. 325). Nessa perspectiva, o LD também é concebido pelos estudantes, assim como trata Freitas M. (et al, 2007, p. 32) “um instrumento de diálogo entre diferentes culturas, desde que os gêneros textuais tratassem as diversidades dos alunos e da sociedade em que estão inseridos”.

Retomando o contexto das observações das 7 aulas em que o LD foi utilizado 4 (quatro) foram dedicadas ao estudo da Língua Portuguesa (LP), 2 (duas) ao ensino de matemática e 1 (uma) ao ensino de ciências sociais. Tendo o LD como nosso objeto de estudo e sendo o seu uso recorrente nas 4 aulas de Língua Portuguesa, tornando-o um referencial e instrumento (CHOPPIN, 2004) legítimos, contribuiu para que esta área fosse foco central deste estudo.

Analisamos as 4 aulas de Língua Portuguesa que foram agrupadas em dois blocos. No primeiro denominado de **Os sentidos de cultura(s) e práticas culturais produzidos no espaçotempo de uso do LD** situamos a aula em que a temática cultura foi abordada na unidade do LD utilizada, permitindo aos estudantes produzirem sentidos em relação às “culturas”, discorrendo sobre “A riqueza de um povo”, referindo-se aos indígenas.

No outro bloco chamado **A prática cultural do Encontro no espaçotempo de uso do LD** abrigou a análise de três aula onde os aspectos mencionados corresponderam às práticas culturais dos estudantes, apesar de pouco sinalizados no LD, que contribuíram decididamente para os estudantes (re)inventarem a prática cultural do **Encontro**, vivenciada por eles no Vale do Reginaldo. A organização das aulas para análise não considerou a sequência temporal que foram ministradas pela professora e sim aquelas que deram sentido em relação às culturas e à sua (re)invenção.

Nessa análise buscamos o entendimento que Certeau (2013) menciona na epígrafe grafada na abertura desta seção, que nos fez retomar as maneiras que os estudantes da EJA “jogaram” com as tentativas de determinações do que foi direcionado nas aulas, alterando-as, subvertendo a ordem estabelecida no espaço formalizado da escola, durante o uso do LD, na busca de problematizarmos, **se as práticas culturais focadas no LD adotado para turmas de EJA dialogam nas aulas, com aquelas vivenciadas pelos sujeitos estudantes.**

Assim como Bonafé e Rodríguez (2013, p. 217) compreendemos que o uso do LD pode contribuir para o espaço da sala de aula ser:

O contexto como fonte de problematização e campo de pesquisa, o vínculo do currículo com a experiência subjetiva, com o início independente, com o reconhecimento da diferença, a bibliografia e a história de vida, [...] as **experiências culturais da vida cotidiana** [...] (grifos nossos).

Isso é possível porque, apesar do LD se apresentar em muitas práticas educativas, como um elemento regulador curricular, as relações estabelecidas entre os estudantes entre si e com esse material didático podem desencadear outro uso. Em que esses sujeitos se apoiam

nas pistas existentes, nas abordagens de conteúdos e/ou nas propostas de atividades para tornarem-se “consumidores” (CERTEAU, 2013) que, longe da passividade, constroem outras possibilidades, reagem ao determinismo e, engenhosamente, fazem acontecer práticas culturais.

5.1 O LD e as práticas culturais dos sujeitos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa da EJA

Didaticamente, organizamos as análises das aulas em fragmentos com narrativas, diálogos acontecidos entre estudantes e a professora, registrados em Diário de Bordo entrecruzados com a análise de conteúdo do LD.

Centramos nosso olhar de reconhecimento sobre as possibilidades e acontecimentos dessas práticas, tornando-as visíveis em nosso trabalho; buscamos mostrar como os estudantes desafiaram o que está posto em sala de aula e trazem a esse cenário as práticas culturais vivenciadas em outros espaços sociais, fortalecidas e/ou (re)inventadas. Nossa intenção é de valorizar as produções e criações cotidianas dos sujeitos estudantes *praticantespensantes* da EJA, na perspectiva de serem horizontalizadas e,

Não hierárquicas, evidenciando um diálogo e um enredamento que não privilegiam necessariamente os conhecimentos formais, estabelecendo-se como uma relação mais ecológica, de complementaridade e interdependência entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos aprendidos com a vida cotidiana (SANTOS, 2000, p. 73).

Buscamos neste trabalho o diálogo entre as abordagens do LD e as criações dos estudantes em sala de aula. Acreditamos nesta relação como forma de superação a práticas educativas que tentam consolidar um saber apenas científico em detrimento as outras produções, de outros *espaçotempos*, igualmente legítimos, dos estudantes da EJA.

5.1.1 Os sentidos de cultura(s) e práticas culturais produzidos no *espaçotempo* de uso do LD

A aula que analisamos foi ministrada no **dia 19 de setembro de 2012**. As atividades nesse dia tiveram início às 19h10 e terminaram às 21h30. Estavam presentes 5 (cinco) estudantes, entre eles 3 (três) mulheres e 2 homens. A participação dessas mulheres foi intensa durante as discussões. Os homens foram mais tímidos, fizeram apenas alguns

comentários. A aula centrou-se em uma parte da sexta unidade de língua portuguesa do LD, denominada “A riqueza de um povo” (SOUZA, 2009, p. 98).

1º FRAGMENTO: INICIANDO A DISCUSSÃO SOBRE A “CULTURA” INDÍGENA¹¹

N - A professora solicitou que os estudantes abrissem os livros na página 99 e propôs a leitura do texto: “Índios de verdade” (SOUZA, 2009, p.99). Cada estudante lia uma parte com a ajuda da professora. Após a leitura do texto ela questionou:

P – O que são crenças?

N - Não esperando respostas, na sequência perguntou:

P – O que são costumes?

N – Logo em seguida um estudante respondeu:

E1- Raça e religião.

N - A professora acrescentou que faziam parte “dos costumes do povo brasileiro”. E continuou.

P - O povo brasileiro vem de diversas raças: negros, índios, brancos. E dessa mistura surgiu o caboclo [...]

N - Antes que a professora terminasse outro estudante perguntou:

E2 - O que é um caboclo?

N - Nesse momento a professora buscava com os olhos na página aberta do LD, como se estivesse procurando uma resposta no próprio LD para a questão levantada pela estudante. Diante do silêncio, a estudante acrescentou:

E2 - Meu pai, quando ia para mata, e encontrava **peças dizia que eram de caboclo**. (grifos nossos)

N - A professora ao ouvir as últimas palavras da aluna relembrou o folclore que já haviam estudado e deu a explicação da palavra caboclo, como sendo a mistura de raças [...] (DIÁRIO DE BORDO DA AULA DE LP, 19-09-2012).

Ao explicar as diferentes culturas a partir da mistura de raças, a professora reduz a discussão multicultural que envolve os indígenas a um tipo de “discurso folclórico, preconizando a alegria de ser brasileiro, em termos de mistura pacífica de raças e credos, ocultando discriminações e relações desiguais entre os sujeitos e universos culturais diversos” (CANEN, 2010, p. 183). Compreendemos que esse discurso na perspectiva enfatizada pela professora, está presente nas políticas curriculares nacionais, como enfatizou (CANEN, 2010) destacando o Tema Transversal da Pluralidade Cultural que é usado e serviu/servem de referencial para a formação de professores e para a elaboração dos LD.

Apesar do tratamento inicial reducionista da discussão realizada pela professora, podemos observar que a temática interessou à turma. Os estudantes ficaram entusiasmados com a leitura do texto, não se dispersaram para outros temas, permaneceram atentos e, problematizavam, a exemplo do narrado por meio do Diário de Bordo e o que ainda comentamos neste item. Inferimos que esse interesse decorreu das relações que os estudantes

¹¹ Nos diálogos do Diário de Bordo e dos acontecidos em sala de aula os sujeitos são identificados da seguinte forma: N = Narradora, P = Professora e Estudantes = E1, E2, E3, E4, E5.

podem fazer com suas histórias e seu cotidiano. Entretanto, assim como a análise de conteúdo do LD apontou para a folclorização e reducionismo identitário (CANEN, 2010) dessa unidade, a aula sob a orientação da professora também não avançou.

A referência às “peças de caboclo” que E2, afirmou que eram encontradas pelo seu pai na mata, poderia ter desencadeado a discussão mais aprofundada sobre os povos e as culturas que vão se constituindo socialmente, no cotidiano dos sujeitos, apontando pistas, deixando rastros dos significados existentes e, oportunizando que esses estudantes se percebam como produtores desses significados. E dando ao saber já existente desses sujeitos, um *status* que, oficialmente, a escola se exime em reconhecer. Nesse sentido, a proposição do LD acrescida da provocação da estudante, nos mostra que “[...] o lugar de **criador** [está] para muito além da passividade [...]” (ALVES, 2002, p. 24) da professora e do LD uma vez que abriu possibilidades para a produção e ressignificação de saberes.

Entendemos que a professora ao situar a discussão na concepção de cultura no singular, tentava garantir que o conhecimento presente no material didático fosse transmitido, em detrimento das interfaces que os estudantes faziam com suas próprias histórias. Essas interfaces configuraram-se para nós, como produção de sentido desses estudantes sobre a(s) cultura(s) do povo brasileiro.

O posicionamento dos estudantes e da professora pode ser explicado, considerando ser a sala de aula,

Um espaço sócio-histórico e discursivo, é a arena central onde ocorrem as interlocuções em busca do conhecimento oficial, onde se expressam a vontade e as diferenças sociais, políticas, religiosas, que refletem os conflitos de classes antagônicas e de valores opostos que acontecem no cotidiano dos indivíduos, onde se explicitam concretamente nesse local social que tem como sujeito privilegiado o professor, que, através da palavra medeia o processo ensino-aprendizagem. (FREITAS A., 1999, p. 101)

Diante do que expõe Freitas A. (1999) observamos que esse espaço “socio-histórico e discursivo” e, essa “arena de conflitos”, que se constituem como partes da sala de aula não foram vivenciadas, uma vez que os sentidos diversos produzidos sobre os conhecimentos que perpassava aquele espaço não aconteceram. É que, cada sujeito presente na aula poderia evidenciar a possibilidade de uma produção diferente. Observamos ainda que alguns silenciavam – o que é também uma forma de linguagem, diante das explicações da professora. Para nós o silêncio se pautava por dois caminhos. O primeiro, de uma reflexão individual que os estudantes estavam fazendo sobre a discussão e também a aceitação do que estava sendo

dito. No outro caminho, estavam os mais inquietos que participavam e, que expressaram a relação com suas histórias. Pareciam ter muito que dizer sobre a temática.

Certeau (2012, p. 113-114) contribuiu para nossa compreensão, nos dizendo que,

O docente engana-se, portanto, quando coloca a coragem intelectual na urgência de manter um discurso próprio. Corre o risco com isso, de não se fazer ouvir e de fracassar igualmente na sua principal tarefa, ao mesmo tempo pedagógica e científica. Não se faz ouvir porque, crendo falar em nome de um saber 'superior' (por suas origens e suas referências), entra na realidade, em um sistema acumulativo onde sua afirmação não pode ter o sentido que ele lhe dá. Por conseguinte, se o escutam (mas não o ouvem), é porque ele é inevitável e necessário, como guardião da porta do exame e de tudo que se acha atrás dela. Mas, coagidos a se submeterem às suas condições, seus ouvintes sabem também da inutilidade de uma discussão com ele.

Compreendemos que o processo formativo dos docentes, em muitos casos não permite ir para além do que é tratado no LD. E esse material didático assume nas aulas o papel de regulador das discussões, do currículo e do trabalho docente.

Entretanto os estudantes da EJA, como *praticantespensantes*, trazem para o espaço da sala de aula saberes construídos em outros espaços sociais, pertencentes às suas memórias e saberes, revelados na interação verbal (BAKHTIN, 1992) que se estabelece nesse espaço.

Os dizeres dos estudantes podem ser exemplificados quando a professora encaminha o estudo do LD sobre as “heranças culturais” dos indígenas para o povo brasileiro. Na continuidade da aula registramos o seguinte diálogo da professora e dos estudantes sobre a temática da unidade do LD:

2º FRAGMENTO: DIÁLOGO DA TURMA SOBRE HERANÇAS CULTURAIS

N – A professora anuncia que dará continuidade à aula, falando mais sobre os índios, sobre o que herdamos desse povo e, comenta que:

P - Muita coisa que herdamos dos nossos avós, estão conosco [...] comer pirão quente e depois tomar banho, não pode;

N – Esse comentário motivou, imediatamente, várias falas dos estudantes. Todos tinham alguma experiência para contar. Causou um reboiço nas cadeiras, eles viravam e falavam uns para os outros sem parar, como segue:

E1- Meu vizinho era normal, mas um dia almoçou e foi tomar banho, fico todo torto.

N – A professora ainda aguçou:

P - Não pode cortar unha à noite. Quem corta é defunto.

E 2 - Isso é superstição.

P - E o que são superstições?

E 3 - Passar por baixo da escada;

E1 – Coisa de mulher, professora.

E 4 - Ver gato preto;

E 2 - O barulho da coruja. Se importar com essas coisas é superstição.

N – Nesse momento a professora tentou intervir, na tentativa de dar alguma explicação sobre a discussão, comentando:

P: Algumas coisas fazem sentido e outras não.

N- Logo em seguida tentou voltar à discussão anunciada sobre as heranças dos indígenas, indagando a turma:

P – E sobre a influência indígena hoje em dia? O que vocês sabem?

E 2 - É muito difícil encontrar, com essa modernidade toda [...] ainda tem a mandioca, beju, tapioca.

E 4 - E não dizem que brasileiro gosta de tomar banho por causa dos índios?

P - Essa é uma ótima herança para nós. O que vocês acham?

E 2 - O índio só tomava muito banho porque morava perto do rio [...].

N- Nesse momento a aula foi interrompida para o intervalo. Os estudantes ainda demoraram alguns minutos para saírem da sala comentando o assunto. (DIÁRIO DE BORDO DA AULA DE LP, 19-09-2012).

Os comentários dos estudantes poderiam suscitar estudos mais aprofundados sobre as culturas indígenas, a exemplo do comentário de E2, sobre superstição que não foi problematizado e nem confrontado com o texto lido do LD.

Na análise de conteúdo, o LD apontou no texto “Índios de verdade” que existem “mais de 200 comunidades indígenas e **bem diferentes umas das outras**” (grifos nossos) (SOUZA, 2009, p. 99). No entanto, as falas que permearam os estudos do texto permaneceram nas discussões periféricas e “tradicionais” sobre os índios na escola, tratando as culturas indígenas, no singular. (CERTEAU, 2012).

Na sua intervenção E2 parecia tentar dizer que em uma sociedade moderna os espaços para as culturas indígenas são limitados, embora reconhecesse as presenças da mandioca, do beju e da tapioca. Inferimos que a estudante se apropriou de um conhecimento transmitido nas escolas sobre os hábitos e costumes (CANEN, 2010) indígenas, como se fosse possível que esses sujeitos permanecessem ao longo da sua existência sem produzirem outras práticas

culturais, se não aquelas que foram folclorizadas pela escola, nas palavras de Hall (2013, p. 287),

Uma cultura nacional-popular não possuem uma posição fixa ou determinada, e certamente nenhum significado que possa ser arrastado, por assim dizer, no fluxo da tradição histórica de forma inalterável.

Desta forma, o encaminhamento dado pela professora e pelo o LD, sobre cultura(s) e prática(s), marcaram a ideia de estagnação das culturas e das práticas culturais indígenas. Entendemos que os estudantes apresentaram-se no diálogo de forma paradoxal. Em alguns momentos, assim como a professora, reforçaram a abordagem do LD de cultura no singular; em outros momentos, a exemplo das falas de E2, que problematizou a relação das culturas com a modernidade e contestou a pergunta de E4 sobre a prática do banho diário indígena, no *espaçotempo* em que eles vivem.

Contestou ainda a fala da professora afirmando que os exemplos dados sobre as heranças culturais são apenas superstições. No nosso entendimento, a professora perdeu um espaço importante de considerar as falas dos diferentes sujeitos sociais, que estavam presentes e de valorizar e reconhecer “[...] pelo que [eles] são e conhecem, exercendo seus direitos a fazer escolhas e permanecer vivendo dignamente” (SANTOS, 2000, p. 73-74)

Essas falas são enunciadas por sujeitos *praticantespensantes* que tornam a sala de aula um *espaçotempo* de transgressão e criação caminhando, desta forma, em torno da superação da concepção de culturas atreladas ao LD. De acordo com Hall (2013, p. 285) “o que importa não são os objetos culturais intrínseca ou historicamente determinados, mas o estado do jogo das relações culturais: cruamente falando uma forma bem simplificada, o que conta é a luta de classes na cultura ou em torno dela”.

Podemos explicar esse paradoxo entre as concepções enunciadas por esses estudantes, a partir da compreensão de que são produzidas nesses conflitos, entre o que se formula na escola e que é determinado como conhecimento oficial e, o que vivemos na prática como *praticantespensantes* do cotidiano.

Na sequência da aula observamos outro fragmento que corrobora com o caminho trilhado por E2. Neste fragmento, E4 apresentou outro posicionamento, frente a uma proposição de atividades do LD que reforça a concepção desse material didático pautada na estagnação das práticas culturais indígenas.

3º FRAGMENTO: CONTESTAÇÃO DA ESTUDANTE SOBRE A PROPOSIÇÃO DO LD

N - A professora solicitou que os estudantes fossem para a página 103 do livro. Explicou que iam estudar os sons do **x** e **ch**. Ao chegar à página do LD uma estudante comentou:
 E4 - Quero saber como hoje em dia os índios usam flecha e comem peixe todo dia [...]
 (DIÁRIO DE BORDO DA AULA DE LP, 19-09-2012)

A estudante se referia à atividade do LD que propunha completar as palavras com **ch** ou **x**, para a identificação desses sons em **flecha** e **peixe**. A estudante relacionou essas palavras às discussões que estava fazendo sobre “a cultura indígena” e que, intencionalmente, o LD as usou para trabalhar a ortografia proposta pela unidade.

O comentário da estudante revela a contraposição ao significado das práticas culturais indígenas constante no LD apenas como folclorismo que trata da redução das diferenças culturais dos grupos, transformando-os em valorização dos costumes e dos elementos culturais desses grupos (CANEN, 2010).

Nesse momento, a estudante como *praticantepensante* do cotidiano questionou uma ideia clássica que perpassa os currículos formais das escolas, sobretudo em suas datas comemorativas como: “feiras de culturas, celebração do Dia do Índio, Semana da Consciência Negra e outras formas pontuais [que] podem correr [...] o risco” (CANEN, 2010, p. 182), de apenas folclorizar as práticas culturais. A discussão motivada por E4 ampliou-se na sala com a participação de outros estudantes, conforme podemos observar nesse fragmento.

4º FRAGMENTO: CONTINUANDO... OUTRAS CONTESTAÇÕES

N- Outra estudante, tomando o turno respondeu à colega e afirmou:
 E2 - Pode não ser assim com os índios da cidade.
 N – A estudante indagou enfaticamente:
 E2 - Mas, e os da floresta Amazônica, que vivem na mata? Eles ainda podem sim comer peixe e usar flecha.
 N - Nesse momento, E4 ainda retrucou:
 E4 - E eles não têm revólver por lá não, é? [...]
 (DIÁRIO DE BORDO DA AULA DE LP, 19-09-2012)

O diálogo entre os estudantes é revelador, situam as práticas culturais no *espaçotempo* que acontecem; superam a ideia da estagnação e apresentam uma compreensão desse acontecimento em processo. Compreensão essa, que vai ao encontro da defesa de Certeau

(2012, p. 19) de que as práticas culturais são proliferações de invenções em espaços circunscritos.

A dialogicidade entre os estudantes, conforme explicitamos, tornou possível a problematização sobre as práticas indígenas. É que,

O diálogo em sala de aula deverá também refletir e refratar a realidade do acontecimento enunciativo em sua dimensão abrangente, que envolve a concepção de sujeitos em suas relações tanto no plano da infraestrutura econômica quanto no da superestrutura socioideológica que determinam finalmente, enquanto sujeitos sociais e conscientes. (FREITAS A., 1999, p. 99)

Indubitavelmente, os estudantes *pensantespraticantes* levam suas concepções e suas práticas construídas socialmente no cotidiano, para as interações verbais no interior da sala de aula. Confrontos e conflitos que vão compondo esse *espaçotempo* e contribuindo para o processo de elaboração de novas concepções.

Retomando ao relato da aula no fragmento seguinte observamos que a intervenção da professora, quanto ao diálogo entre os estudantes, deu-se no sentido de redirecionar a atenção da turma para o objetivo da aula no momento que discorria para o uso do **ch** e do **x**.

5º FRAGMENTO: A PROFESSORA REDIRECIONA A AULA

P - [...] Vamos responder todos juntos no quadro. Depois vocês copiam as respostas no livro. O que tem de semelhante nas palavras **flecha** e **peixe**?

N- Um estudante respondeu:

E1 - Os sons do **ch** e do **x**.

N - A professora confirmou balançando a cabeça positivamente e continuou escrevendo as palavras no quadro:
en__ergar; en__oval; en__ofre; en__urrada; en__erido; en__aqueca;

N - [...] Depois de escritas as palavras, os estudantes eram convidados a completar no quadro os espaços em branco [...] (DIÁRIO DE BORDO DA AULA LP, 19-10-2012)

Desta forma a aula voltou-se para o estudo da gramática, usando palavras que envolveram as discussões do texto da unidade de língua portuguesa do LD “Índios de verdade” (SOUZA, 2009, p. 99). A proposição da atividade pelo LD e sua condução pela professora rompeu com o movimento dos estudantes, anteriormente observado e analisado, quanto à elaboração de sentidos sobre as culturas e práticas culturais indígenas.

Nessa perspectiva buscamos analisar outras aulas de LP, onde observaremos a ênfase na interação verbal entre os estudantes e a (re)invenção da prática cultural do **Encontro**.

5.1.2 A prática cultural do Encontro no *espaçotempo* de uso do LD

A aula que analisamos, ocorreu no dia **10 de outubro de 2012**. Iniciou às 19h15 e terminou às 21h. Estavam presentes 4 estudantes mulheres. Nesse dia a aula discorreu sobre o uso de pronomes nas frases, estudo abordado no item “Refletindo sobre a língua”, da terceira unidade de língua portuguesa do LD: “TV: uma questão de escolha” (SOUZA et all, 2009, p. 46). Nesse dia o tempo curricular foi curto.

É que os estudantes dos anos finais de EJA estavam fazendo provas e saíam mais cedo naquele dia. Esse estudantes e os dos anos iniciais da modalidade têm um pacto de saírem da escola no término das aulas juntos, ou seja, em um grande grupo. É que residem na mesma região e no caso específico no Vale do Reginaldo. Dessa forma, habitualmente voltam juntos para casa. Para eles, em grupo, têm a sensação que o perigo de assalto é menor. No imaginário, uns protegem os outros. Como a direção da escola reconhece essa realidade, decidiu em acordo com as professoras do I Segmento e atendendo ao pedido dos estudantes, que naquele dia a escola fecharia às 20h40 horas e não às 21h30, como de costume.

FRAGMENTO DA AULA: OS ESTUDANTES EM INTERAÇÃO

N – [...] A professora anunciou que iriam estudar os pronomes. Uma estudante questionou, afirmando também que:

E2 – Esse assunto é muito chato, difícil. Tem que estudar mesmo isso, ‘pronome’?!

N - A professora explicou que era importante porque,

P - Nos ajuda a falar certo [...] e as pessoas nos entendem melhor quando falamos certo [...] É importante em alguns lugares [...].

N- Após essa explicação solicitou que os estudantes abrissem o LD na p. 50.

Ao perceber que todos haviam encontrado a página orientou para que eles tentassem responder sozinhos a atividade do livro. Observamos que os estudantes contrariavam a orientação da professora de que respondessem sozinhos. Eles viravam as cabeças discretamente, verificavam como o colega havia respondido e comparavam, com gestos, palavras curtas, voz baixa, com as suas próprias respostas. Após um curto espaço de tempo, aproximadamente, 5 minutos a professora perguntava qual era a resposta, fazia as correções quando necessárias e copiava a resposta no quadro. [...]

(DIÁRIO DE BORDO, AULA DE LP, 10-10-2012)

A ênfase dada pela professora sobre comentário e questionamento da estudante de que o assunto “pronome” era muito chato foi de que estudar pronomes era muito importante, porque: “Nos ajuda a falar certo”. Isso vai ao encontro da intenção do LD ao afirmar que os pronomes são importantes para a “elaboração de um texto bem escrito” (SOUZA, et all,

2009, p. 50). Dessa forma foi dito que falar e escrever corretamente depende do domínio que temos da linguagem padrão.

Entendemos que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos necessitam de se apropriarem dos instrumentos da “cultura” formal, enquanto sujeitos historicamente ativos, sem no entanto considerar a escola que os diferentes conhecimentos sejam válidos em virtude de sua aplicabilidade social circunstancial e não, aprioristicamente, em virtude de sua cientificidade (SANTOS, 2000).

E no caso específico da Língua Materna, compreendemos que essa necessidade deve ser atrelada ao seu uso social e, por meio de um processo reflexivo sobre esse uso. A linguagem não pode ser compreendida na sala de aula apenas, como um instrumento de comunicação em que a única preocupação é transmitir a mensagem de forma correta, obedecendo ao sistema de regras da norma culta e de valorização da cultura como erudição.

A valorização requer que tanto o sujeito que transmite a mensagem como o que recebe, devem garantir que houve realmente o entendimento do que se foi informado. Nessa direção, o LD e a ênfase da professora não valoriza os aspectos que envolvem o contexto da relação entre o sujeito que transmite e o sujeito que recebe, bem como a relação existente entre a mensagem e os elementos ideológicos, sociais e políticos que a norteia. Não se pode desconsiderar que o entendimento de uma informação depende dos acontecimentos prévios de quem a recebe, das intenções de quem a transmitiu e também do momento sócio-histórico em que ela está inserida.

Em se tratando dos estudantes da EJA, a exemplo o que mostramos nas narrativas dos moradores do contexto situacional da escola, no Vale do Reginaldo, eles chegam à escola com regras de convivência social e também de comunicação, o que nos faz acreditar que a linguagem tem um espaço privilegiado na gama de conhecimentos trazidos por eles, sendo contudo predominante de uso da modalidade oral, que é a mais utilizada no seu contexto social. O papel da escola deveria ser o de partir desse conhecimento linguístico trazido pelo estudante, já que ele deve ser reconhecido enquanto um falante legítimo da língua.

Na EJA a pesquisa de Cavalcante (2010), mostra que o/a professor/a, ainda privilegia a linguagem padrão, em detrimento da linguagem usada por grupos economicamente desfavorecidos. Por isso corre o risco de estar se eternizando práticas alienantes, seguindo à risca o livro didático que, geralmente, não traz ao estudante a possibilidade de estabelecer relações significativas entre os usos de língua e a sua dimensão discursiva.

O desenvolvimento da aula em análise, nessa perspectiva ao privilegiar a linguagem padrão corrobora com o que apontou a análise de conteúdo desta unidade do LD: “TV: uma

questão de escolha” (SOUZA, et all, 2009, p. 46) sobre a guetização cultural (CANEN, 2010, p. 185), que é intimamente ligada à homogeneização das práticas culturais e que se voltam a padrões culturais específicos, “impedindo padrões culturais plurais”

O papel do professor deveria , portanto, ser o de:

Registrar e descrever a língua em uso na comunidade, mas também o de ir além dos níveis alcançados de realização da cultura e da linguagem. Não deve ser apenas um mero ensinador de conhecimento, mas um agente social e não necessariamente um agente social de continuidade. (CARENO, 1998, p. 58)

Assim sendo, não se trata de abandonar os estudos da linguagem padrão. Ao contrário, apropriar-se desta forma de linguagem é uma condição essencial para o sujeito conquistar seu espaço na sociedade e, conseqüentemente, nas instâncias de poder. Para Geraldi (1984, p- 45):

As classes populares [devem aprender] a usar a variedade linguística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e [devem aprender] a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantêm, porque a forma dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais.

Entretanto, a investida de romper com essa alienação é ameaçada. Porque esses estudantes *praticantespensantes* que engenhosamente usam táticas para subverter a ordem ao estarem “sozinhos” enquanto realizavam uma atividade, imitaram o que fazem no *espaçotempo* da comunidade do Vale do Reginaldo vivenciando a prática cultural do Encontro na sala de aula, que faz parte do cotidiano de cada um, onde nada se resolve sem ajuda uns dos outros.

Assim resolveram inicialmente olharem discretamente uns para os outros, no sentido de saberem o que os colegas escreviam no LD, para responderem a questão proposta e, depois, ousaram dialogar com gestos, palavras curtas, com voz baixa sobre o assunto. Concordamos com o que nos diz Alves (2003, p. 08): “[...] provavelmente, por não saber resolver [...]” o que fora solicitado a eles pela professora, cada um buscou “[...] no que fez seu colega uma inspiração [...] dando-se uma aprendizagem cultural realizada nesse contexto sobre a qual bem pouco ainda se escreveu e buscou compreender”.

A pesquisadora ao explicar que, em sua região essa prática é chamada de cola e na nossa região de “fila” e é praticada por “gerações e gerações de estudantes e sempre entendida como extremamente negativa pelas professoras, mas que precisa ser compreendida como **tática de praticante** (grifos nossos)” (ALVES, 2003, p. 8).

Retomamos o contexto da aula em análise, para dizer que na nossa observação foi possível entender o movimento dos corpos dos estudantes, trocas de olhares uns com os outros e trocas de ideias que compartilharam conhecimentos e identificaram-se no outro, na produção do outro.

Vale ressaltar que a comunidade do Vale do Reginaldo, onde estes sujeitos convivem, configura-se em um lugar de complexidades, conflitos, problemas, mas que determina o diálogo constante dos que lá moram. A referida comunidade apresenta-se como um espaço de relações entre esses sujeitos, definida a partir da convivência social que gera identidades que se manifestam em estilos de falar, vestir, comer, criar. É um espaço cultural que jamais se cristalizará. Está em constante movimento.

A aula que ocorreu, no dia 05 de setembro de 2013, iniciou as atividades às 19h e terminou às 21h30. Estavam presentes 8 (oito) estudantes, entre eles 5 (cinco) mulheres e 3 (três) homens e, assim como na aula analisada anteriormente, a participação das mulheres foi efetiva. Nessa noite letiva foram aplicadas atividades da quinta unidade de língua portuguesa do LD, denominada “Fábulas: lições para uma vida” (SOUZA, et all, 2009, p. 83).

1º FRAGMENTO: CARACTERÍSTICAS QUE APROXIMAM OS SUJEITOS DA EJA

N – A professora chegou às 19h. Simpática, cumprimentando todos pelo nome. Os estudantes conversavam sobre as notícias de violência no Vale do Reginaldo, a professora ouviu um pouco, fez um gesto facial de preocupação e sentou à mesa, em frente aos estudantes. Enquanto a conversa intensificava-se entre os estudantes, a professora organizava seu material de trabalho, folheava o LD (parecendo buscar alguma temática, para aquela aula) e perguntava pelos demais que não haviam chegado ainda. Um ou outro respondia, justificando a ausência de um colega de turma ou dizendo não saber do que tinha acontecido [...] Ela pediu para eles procurassem saber sobre um estudante [citou o nome], que havia uma semana não frequentava as aulas. Se o estudante estava doente ou com algum problema para que ela pudesse organizar uma visita com a turma, se fosse o caso (DIÁRIO DE BORDO DA AULA DE LP, 05-09-2012).

É comum na Educação de Jovens e Adultos que os sujeitos tratem-se com respeito e compreendam os problemas e desafios cotidianos que os afetam e também aos colegas. Esses, apesar de situarem-se em uma faixa etária diferenciada, são trabalhadores, já vivem de forma autônoma, sobretudo, no enfrentamento do dia a dia. Acreditamos que esse é um dos aspectos que os aproximam, independentemente se estão na escola, na condição de professora ou de estudantes e, se constitui em um importante aspecto da relação horizontal, defendida por

Freire (1987), entre professor e estudante, conforme podemos perceber no relato do diário de bordo que descreve o primeiro momento da aula observada.

Ressaltamos que essa descrição é uma amostra do que acontecia todos os dias no início das aulas da turma da terceira fase na escola e para nós, revela que a sala de aula constitui-se também em espaço de Encontro para as conversas sobre os acontecimentos do cotidiano. A aula tem continuidade com a proposição da professora de estudo no LD sobre advérbios. Os estudantes reagem a essa proposição, transgridem a ordem estabelecida na sala de aula e fica explícito a autonomia desses sujeitos, conforme registramos no fragmento.

2º FRAGMENTO: A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

N - [...] A professora chamou a atenção dos estudantes anunciando que eles estudariam naquela noite “advérbio”, na página 93 do LD, e solicitou à turma:

P - Abram, por favor, o livro nesta página.

N - Enquanto os estudantes procuravam a página, continuavam a conversar, insistentemente, sobre um noticiário de TV que tinha divulgado episódios de violência no Vale do Reginaldo sobre um tiroteio com morte. Eles questionavam onde e quais eram as pessoas envolvidas. Uns diziam que conheciam, outros diziam que nem tinham ouvido falar. A professora interrompia a conversa perguntando por duas vezes:

P - Vocês encontraram a página? Vocês encontraram a página.

N - Os estudantes respondiam: “Procurando” e, continuavam a conversa. [...] (DIÁRIO DE BORDO DA AULA DE LP, DO DIA 05-09-2012).

O anúncio do estudo sobre “advérbio” não causou interesse da turma sobre a aula. Os estudantes, naquele momento, com autonomia, apresentavam outro foco de interesse, queriam confirmar, uns com os outros, a notícia que estava sendo veiculada sobre o lugar que eles moravam/moram.

Esse comportamento da turma nos traz duas compreensões. A primeira nos confirma a narrativa de um morador, Sr Marcos 1, sobre o sensacionalismo das notícias de violência no Vale do Reginaldo. Por isso os estudantes não acreditaram, imediatamente, no que foi noticiado e entre eles tentavam chegar ao que realmente tinha acontecido. A segunda compreensão, diz respeito à distância estabelecida entre o que é conteúdo e, o que faz sentido para os estudantes. “Advérbio” tornou-se e/ou foi colocado no anúncio da aula, como uma palavra estéril.

Sobre a primeira compreensão refletimos que a validade da notícia para os estudantes está naquilo que eles próprios constroem ou conferem. A conversa sobre o acontecido não era uma conversa desinteressada ou curiosa apenas, os estudantes usavam uma das características

da prática cultural do encontro. Eles não podiam levantar das cadeiras da sala de aula e, reunirem-se na porta de casa, na mercearia do Sr. Marcos 1, na barraca em frente à Associação, mas, podiam, enquanto procuravam a página do livro indicada pela professora, murmurarem perguntas e ouvirem dos colegas respostas, opiniões e esclarecimentos sobre o que teria realmente ocorrido no Vale do Reginaldo. O que para a professora parecia dispersão da aula era uma “tática de praticantes” (CERTEAU, 2011), ao trazer para aquele espaço, sala de aula, o processo de significação de um dado acontecimento, através de uma prática cultural do cotidiano desses sujeitos.

Na sala de aula observamos vários momentos em que a palavra do estudante resistia à palavra da professora. Momentos em que o tema pautado pela docente estava sendo desviado, mas que fazia parte de um processo de interação verbal (BAKHTIN, 1992) em que a palavra “mistura-se” a outras palavras constituídas de outros contextos políticos e sociais e que é levada à sala de aula. Nessa perspectiva a aula segue.

3º FRAGMENTO: OS ESTUDANTES CONFISCAM A FALA DA PROFESSORA

N – A professora tenta dar prosseguimento à aula sobre advérbio convocando os estudantes para responder à atividade:

P - [...] como vocês podem ver essa atividade é sobre o significado das palavras ‘muito e pouco’, que são advérbios de intensidade. Vamos agora ler toda a página e responder às questões [...].

N - Na sequência, um dos estudantes interrompeu a fala da professora para dizer o que estava sendo noticiado:

E1 - Houve um tiroteio à tarde no Vale do Reginaldo [...] e a notícia dizia que um traficante estava morto.

N - Aproveitando o espaço da fala do colega outra estudante relatou que:

E7 – Fui assaltada há dois dias na entrada do Vale, quero mesmo é me aposentar e ficar em casa, longe dessa violência.

(DIÁRIO DE BORDO DA AULA DE LP, 05-09-2012)

Percebemos que os estudantes, impacientes com a insistência da professora no estudo anunciado, não valorizando suas falas resolveram falar diretamente sobre o acontecido, na perspectiva de provocá-la para o que realmente era de interesse da turma.

Com esta atitude relatada no fragmento os estudantes confiscaram a fala da professora, na tentativa de subverter a ordem do que estava sendo dito, diante do autoritarismo do espaço formalizado na escola. Em uma perspectiva bakhtiniana, Von Zuben (1991, p. 125) esclarece que,

É nesse ‘espaço de ação’, que é a sala de aula, que se desenrolam mais intensamente as articulações entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositiva, entre a difusão de ideias entre as pessoas e a infusão de ideias sobre as pessoas.

Esse acontecimento foi possível pela cumplicidade de todas as pessoas da turma que residem na mesma comunidade. Esse diálogo entre eles na sala de aula é semelhante ao que acontece no cotidiano nos “bate-papos” da vizinhança.

Observamos ainda que existe um estabelecimento cultural da convivência social entre os sujeitos. Entretanto, o trabalho com o livro didático daquele dia, da forma que foi conduzido pela professora, no sentido de trabalhar a gramática pela gramática, não possibilitava sentido para os estudantes e são muitas as histórias de quem, por muito tempo, viveu longe dos livros ou interrompeu os estudos. Naquele momento a aula estava bem distante da necessidade social e cultural desses sujeitos.

Em relação à segunda compreensão, à distância estabelecida entre o que é conteúdo e o que faz sentido para os estudantes, a partir do fragmento de aula descrito sobre o interesse dos estudantes sobre o conteúdo advérbio, a professora desconhece o que Ilari (2013, p. 302), propõe para o estudo de classe de palavras, entre elas o advérbio. O pesquisador nos diz que,

Quando se estuda uma classe de palavras como advérbio, verifica-se imediatamente que falar dos advérbios com uma classe bem definida seria uma grande mentira. Palavras como *aqui, não, muito, rapidamente, já agora.*, não têm quase nada em comum entre si, nem do ponto de vista do sentido, nem do ponto de vista do comportamento sintático. Para entender como funcionam essas palavras, precisaríamos de colocá-las numa classe de palavras à parte, e o mesmo acontece quando se trata de preposições, de adjetivos, ou de todas as classes gramaticais tradicionais.

Distante do entendimento do que nos chamou atenção Ilari (2013), a professora baseou-se no que o livro didático, na parte denominada “Refletindo sobre a língua” (SOUZA, et all, p. 93) que solicita aos estudantes responderem questões sobre o uso dos advérbios “muito e pouco”. Desta forma, a professora não responde à provocação feita pelos estudantes, no sentido de escutá-los e mudar o percurso da aula, como afirmam Barbosa, Juliana e Barbosa, Marinalva (2013, p. 13) “a condição de mediador, funciona como uma ponte constitutiva da relação do aluno com as palavras [...] de diferentes formas”.

Isso porque nem a formação inicial, nem a formação continuada focalizaram/focalizam essas questões fundantes da língua portuguesa, na perspectiva que o autor

mencionou na citação acima. Outro ponto é que a professora conhece pouco da realidade do contexto situacional da escola, onde os alunos residem ou perdeu a oportunidade de conhecer essa realidade, fora das lentes da mídia. Nossa afirmação é baseada no comportamento da professora revelado no fragmento de aula, bem como na entrevista que realizamos. Durante essa entrevista nossa interlocutora revelou que,

Trabalho nessa escola há uns três anos, ainda conheço pouco sobre o lugar [...] o que sei, escuto dos outros professores que fizeram, antes da minha vinda para cá, uma pesquisa na comunidade para trabalhar com rede temática [...] tem também o que os alunos falam. Eles sempre falam muito. Sempre tiveram muita liberdade para conversar comigo sobre a vida deles.

Quanto ao LD, este por sua vez em uso desempenhou apenas as funções referencial e instrumental, pois trouxe o conteúdo para a aula e indicou, por meio, das suas atividades, a aplicação desse conteúdo de língua portuguesa sem, no entanto, valorizar as falas surgidas. Nesse contexto discursivo da aula em foco “[...] o livro didático é o artefato que dá forma material a um modo de proceder pedagógico para a reprodução cultural [...]” (SACRISTÁN, 2013, p. 209), na compreensão que a escola é o espaço de produção da cultura como erudição. Nesse sentido, o LD é o texto curricular que deixa de lado “[...] o processo, a experiência, o acontecimento, a diferença e a subjetividade” (SACRISTÁN, 2013, p. 210).

Na sequência da aula, a professora usou uma estratégia para realizar o estudo que propunha o LD narrado no fragmento abaixo:

4º FRAGMENTO: ESTRATÉGIA DA PROFESSORA PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DO LD

N – A professora anunciou que copiaria a atividade do LD no quadro e durante o anúncio já foi escrevendo as questões:

Advérbio

1. Leia a frase a seguir

*O cão queria **muito** um naco de carne.*

*Veja como ficou a frase com a substituição da palavra **muito**.*

*O cão queria **pouco** um naco de carne.*

Agora, responda às questões:

- a) O sentido da frase mudou com a substituição da palavra muito por pouco?*
- b) As palavras muito e pouco se referem a um verbo ou a um substantivo?*
- c) Que circunstância a palavra muito acrescenta à frase: negação, intensidade ou dúvida?*
- d) E a palavra pouco, que circunstância acrescenta: afirmação, intensidade ou dúvida?*

A proposição das questões pelo LD endossada pela professora ao garantir que o tempo curricular naquele dia fosse usado para respondê-las, no nosso entendimento resgatou as práticas infantilizadoras criticadas por Freire (1993) na Educação de Jovens e Adultos. Primeiro, pelas frases curtas, objetivas, usando a figura de um animal de estimação. Segundo, por subestimar a capacidade de reflexão desses sujeitos questionando a mudança de sentido ao trocar **muito** por **pouco** nas frases.

Sobre esses aspectos, Freitas M. (2007) diz que essas atividades propostas pelo LD e usadas pela professora nas aulas de EJA,

Se avaliadas na perspectiva político-pedagógica de Freire, seriam consideradas como ‘domesticadoras’, por representarem rígida separação do processo educativo entre aqueles que sabem, os educadores [e quem] [...] elaboram os livros, e os que não sabem, os alunos, entendidos como objetos da ação desenvolvida para ensiná-les alguma coisa. (p. 32)

Nessa perspectiva, a proposta do livro seguida, literalmente pela professora, consistiu em uma atividade estéril e autoritária não garantindo a circulação de informação e o intercâmbio do conhecimento entre os estudantes.

A aula do dia **14 de março de 2013** discorreu sobre a diferença entre os sons e os usos de “**r**” e “**rr**” é também parte da quinta unidade de língua portuguesa do LD: “Fábulas: lições para a vida” (SOUZA, et all, 2009, p. 83). Estavam presentes 6 estudantes. Entre eles 4 mulheres e 2 homens e observamos que a participação foi efetiva de todos durante a aula. O tempo curricular neste dia aconteceu das 19h às 21h30. Entretanto só o primeiro tempo da aula, que corresponderá na análise a um fragmento, foi destinado ao uso do LD. Após o intervalo, a aula foi conduzida em outra sala, com a professora de informática. No tempo em que acompanhamos o uso do LD observamos que o processo de interação entre os estudantes da turma observada foi intenso.

1 ° FRAGMENTO DA AULA: INTERAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES

N - Em continuidade à aula da unidade Fábulas: lições de vida, a professora retomou sua fala solicitando que a turma abrisse o LD na página 96. Após verificar que todos haviam encontrado a página indicada, perguntou:

P - O que iremos trabalhar?

N- Os estudantes, passeando os olhos pela página, responderam de imediato e em coro: “Palavras com ‘r’”.

N – A professora assentiu, com um gesto e começou a levantar as questões, que estavam grafadas no LD sobre as diferenças nos sons de “r” e “rr”.

Descobrimos a escrita

r/rr

1. *Leia as seguintes palavras.*

raposa sorriso perigo

Agora, **converse com seus colegas e com seu professor sobre as questões abaixo.**

- *Nas palavras acima, o som representado pela letra “r” é o mesmo?*
- *Nas palavras “sorriso” e “perigo”, o “r” aparece entre vogais [...]*
- *Por que na palavra “sorriso” o “r” é dobrado e na palavra “perigo” o “r” não é dobrado?*
- *A palavra “raposa” poderia ser iniciada com “rr”? Explique por quê?*

(grifos nossos) (SOUZA, et all, 2009, p.96)

N – A proposição do LD de que os estudantes poderiam “conversar” sobre as questões causou um grande movimento na turma, barulhos de cadeiras sendo afastadas, falas, risos enquanto tentavam pronunciar de forma diferente o “r” e o “rr” ou seja de forma um tanto artificial do que se fala no dia a dia. A professora durante esse tempo acompanhava os estudantes andando pela sala ajudando-os quando solicitada.

N - Foi pouco solicitada, os estudantes resolviam entre eles as dúvidas, foi possível registrar seguinte trecho do diálogo:

E4 – O som do “r” é fraco e do “rr” é forte;

N – Momento breve de silêncio. Os estudantes liam o LD. É o que a linguística denomina de “retroflexo”.

E1 – Acho não! No “r” enrolamos a língua e no “rr” sai arrastado: carrrrrrro.

E3 – A melhor foi essa, é arrastado mesmo.

E2 – E porque em raposa não tem dois, num é arrastado?

P – Muito boa! E aí?

E5 – Pera aí [...] ler no livro o que é [...]. Vai tu que lê rápido (apontando para um colega)

E4 – Não diz nada! É pra gente achar.

E4 – Acho que é porque tá no começo da palavra.

E2 – Só por isso?! Só complica!

N- A professora assentiu e pediu para que eles fossem falando a resposta para que ela escrevesse no quadro. (DIÁRIO DE BORDO DA AULA DE LP, DIA).

(DIÁRIO DE BORDO, AULA DE LP, 05-09-2012)

Podemos observar que os estudantes interagiram entre eles e com o LD. Ao tempo que anunciavam as suas respostas. Vejamos o exemplo do diálogo que se segue:

- E5 – Pera aí [...] ler no livro o que é [...] Vai tu que lê rápido” (apontando para um colega);
- E4 – Não diz nada! É pra gente achar.

Entretanto, a forma resumida de como o LD tratou o conteúdo não respondia às suas dúvidas. Para esses sujeitos, moradores do Vale do Reginaldo, (re)inventores da prática cultural do Encontro a omissão do LD não comprometeu a realização da atividade e buscaram entre eles as respostas que precisavam para a resolução da problematização proposta pelo LD.

Apesar de um trabalho descontextualizado sobre o uso da língua portuguesa, predominando a valorização da linguagem padrão, “usos do ‘r’ e ‘rr’, da “cultura” erudita na escola, houve abertura na proposição do LD para que os estudantes dialogassem sobre a escrita das palavras, o que permitiu a interação verbal entre eles. Na busca de respostas às questões, os estudantes iniciaram um debate entre eles e, no caso de E2 uma suspeita sobre a explicação da regra para o uso do “r” no começo das palavras, implícita nos exemplos do LD e confirmada pela professora.

Os estudantes dialogaram constantemente sobre a atividade. Perguntavam, comparavam respostas, explicavam uns para os outros e, em alguns momentos apenas olhavam para o LD do colega de sala, observando como estava sendo respondido. Entendemos que os estudantes usam a palavra como uma forma de interação. E, para Geraldini (1994, p. 43), o uso da palavra nessa perspectiva é vista também,

Como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela a falante age sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

É no interior das relações entre os sujeitos que a linguagem existe e as regras do seu funcionamento são estabelecidas. Os estudantes usaram o diálogo como interação e através desse uso questionaram a convenção sobre o uso das letras na palavra, e (re)inventaram a prática cultural do encontro.

É importante registrar que a unidade temática do LD que tinha a atividade sobre advérbio e sobre o uso do “r” e “rr”, trazia um estudo sobre as fábulas, ainda não explorado. Inferimos que a temática, se planejada a partir das suas intenções de elaboração, poderia dialogar com os acontecimentos apresentados na aula, com as tentativas dos estudantes em trazerem os problemas do cotidiano para o contexto escolar.

Isso porque a análise que realizamos na quinta unidade do LD, “Fábulas: uma lição de vida” (SOUZA, 2009, p. 83) apontou que, através das questões de discussões orais propostas e dos indícios da origem das fábulas pautados em um texto informativo (SOUZA, 2009, p. 86), havia possibilidades para os estudantes relacionarem o estudo das fábulas com a prática

cultural do “encontro”, o que se estabeleceria dessa forma outro *espaçotempo* de reinvenção dessa prática, na aula que estava sendo mediada pelo LD.

Nosso entendimento é de que os elementos que caracterizam o gênero fábula, tais como a contestação e a ironia, seriam aliados nas manifestações dos estudantes em sala de aula. Seria possível fazer um paralelo entre o uso social do gênero em sua origem, como instrumento de resistência e contestação das imposições sociais dos que tinham o poder em determinada época, na Grécia Antiga, com o posicionamento e características semelhantes dos estudantes em sala de aula.

Nessa perspectiva, o uso do LD contribuiria de forma direta para o fortalecimento dessas características, oportunizando estabelecer relações com os acontecimentos do cotidiano dos estudantes, a exemplo da prática cultural do **encontro**.

Inferimos desta forma que o uso do LD, não foi planejado para as aulas em análise. Acreditamos que durante o planejamento a professora perceberia as possibilidades do trabalho com o LD para além das atividades de estudo da gramática. Observamos que em outras aulas, de outras áreas e/ou onde outros materiais didáticos eram levados para sala, havia uma sequência didática orientando a atividade docente, organizada pela professora. Quando em entrevista problematizamos sobre o planejamento, a professora relatou que,

Geralmente sei o que vou fazer na sala de aula. Não gosto de chegar à turma despreparada. Não é certo! [...] e eles percebem tudo [...] estou trabalhando com adultos [...] quando vou usar o LD, leio e vejo o que é importante usar [...] gosto das atividades mais simples que ajudam a entender melhor os assuntos [...]

Compreendemos que o posicionamento da professora passa pela fragilidade da formação e das condições do trabalho docente em todas as modalidades e, no caso específico na EJA. De acordo com a professora, a sua formação inicial não atende às especificidades da área, “sempre estudei para trabalhar na educação infantil, alfabetizando crianças. Quando comecei a trabalhar a noite senti, de cara, o impacto [...] busco participar de todas as atividades de formação da SEMED, isso que tá me salvando [...]”.

É importante que nesse processo de formação, a questão focada sobre o planejamento em geral e específico sobre o LD poderiam trazer outras reflexões sobre o seu uso e desencadear percepções sobre as possibilidades existentes nesse material didático, em articular suas abordagens ao cotidiano dos estudantes da EJA.

Nesse sentido podemos afirmar, por meio da análise das aulas que dependendo do uso que se faça do LD é possível estabelecer um diálogo entre as atividades que propõe, a

discussão oral entre os estudantes, articulando as suas práticas culturais como exemplo em trechos dos textos sobre “A origem das fábulas” (SOUZA, et all, p. 86) e “índios de verdade” (SOUZA et all., p. 99-100).

É possível afirmar que mesmo o LD privilegiando o estudo sobre a linguagem padrão e induzindo a guetização cultural, trazendo práticas folclorizadas, pautando seus estudos da cultura no singular, em detrimento à cultura no plural, e tendo a professora endossado esse tratamento nas aulas, os *pensantespraticantes*, da turma observada conseguiram subverter essas propostas e produzir outros sentidos de culturas, manifestando no *espaçotempo* de uso do LD, a prática cultural do Encontro.

Essa manifestação foi possível também pela interação verbal presente em sala de aula e, porque os sujeitos estudantes da EJA usaram táticas para confrontar, por meio da palavra, as regras, o autoritarismo, o determinismo, próprio do contexto escolar formal.

Diante disto faz-se necessário um olhar diferenciado para as práticas educativas e culturais que invadem as escolas. Como parte da comunidade, a escola não pode se eximir em discutir os problemas locais que geram demandas de sobrevivência, que se tornam culturais e são manifestados de várias formas, a partir do diálogo e convivência dos sujeitos.

Dessa maneira, a escola deverá constituir-se em um espaço para catalisar e difundir as culturas. Um lugar onde as culturas se encontram, dialogam e são recriadas. Um espaço de múltiplas representações que devem diferenciar-se mediante os contextos culturais e às culturas praticadas.

6 (IN)CONCLUSÕES: PISTAS PARA CONTINUAR O DIÁLOGO

Não existe diálogo [...] sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, [...] não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens [...] (FREIRE, 2002, p. 82)

A investigação delineada neste trabalho insere-se no contexto de discussões sobre o LD e as Práticas Culturais na EJA e teve como objetivo compreender o processo de (re)invenção das práticas culturais dos sujeitos estudantes da educação de jovens e adultos nos *espaçotempos* que ocupam, sobretudo, no *espaçotempo* de uso do LD. E nesse sentido indagamos: **Como os sujeitos estudantes (re)inventam suas práticas culturais, no uso do livro didático, em sala de aula da educação de jovens e adultos?**

A problemática sobre o uso do LD é antiga na Educação de Jovens e Adultos decorrente da ausência de material didático específico para esta modalidade de ensino que, resultou até 1990 na transposição para a área do LD destinado para as crianças e adolescentes do ensino fundamental dito regular. Ressaltamos que essa problemática, ainda permanece na atualidade e inferimos ser fruto do descrédito dos docentes sobre o processo de avaliação, escolha e adoção do livro didático, revelado na fala da professora da escola *locus* de pesquisa que alegou não gostar do livro adotado, por achá-lo não adequado aos seus alunos, pois os professores não têm a oportunidade de analisar o LD a ser adotado em sua sala de aula.

Esse sentimento expresso pela professora e outros questionamentos, a exemplo o uso do LD, foram inquietudes que nos acompanharam durante o tempo que estivemos ensinando a jovens e adultos, em uma escola pública municipal, situada na periferia urbana de Maceió e que mesmo passado mais de 10 anos dessa experiência docente ousou-se trazer o LD de EJA, como objeto de estudo no mestrado e no doutorado, avançando neste último, uma vez que se extrapolou da turma observada até chegar ao contexto situacional da escola *locus* da investigação, no caso específico o Vale do Reginaldo.

Na investigação do doutorado, permanecemos na abordagem qualitativa, desta vez com o foco nos estudos nos/dos/com o cotidiano (ALVES, 2003; CERTEAU, 2011, 2013; FERRAÇO; 2008). Essa opção nos desafiou a rever concepções metodológicas que faziam parte da nossa trajetória acadêmica anterior, para “mergulhar” no cotidiano escolar (ALVES, 2003) e deixá-lo se revelar a partir dos seus acontecimentos, associados na nossa pesquisa, ao uso do LD e as práticas culturais dos estudantes da EJA. Isto é, esse percurso que enveredamos nos levou a atalhos e novas trilhas.

Esses atalhos e essas novas trilhas foram tecidos nos referenciais teóricos de pesquisadores como Alves (2003); Ferrazo (2008); Sampaio (2008) permitiram-nos a compreensão de culturas como um processo de produção de sentidos e significados em meio aos conflitos de grupos sociais que resistem contra as forças políticas que tentam impor uma cultura elitizada, uma cultura no singular. Nosso estudo demonstrou que esses grupos, a exemplo da comunidade do Vale do Reginaldo, praticam e lutam pelo reconhecimento de suas culturas, das suas outras “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2012) culturas.

Esses grupos inventam e reinventam práticas culturais, como acontecimentos que se revelam por meio das relações, interações e trocas entre os sujeitos *praticantespensantes* que usando táticas cotidianas resistem, transgridem e subvertem a ordem vigente. Chegamos a esse entendimento mergulhando no contexto situacional da pesquisa, atravessando como “os pirilampos e os grandes pássaros noturnos” (CERTEAU, 2012, p. 239) na noite escura onde se materializam as culturas, por meio das revoluções.

Constatamos neste trabalho práticas culturais do Encontro e do Boi Leão ambos acontecimentos do contexto situacional, Vale do Reginaldo, da escola *locus* da pesquisa. Na prática dessas culturas o processo de interação verbal (BAKHTIN, 1992; FREITAS A. 1999) entre os sujeitos e os grupos sociais foi pressuposto para esses acontecimentos. A palavra e a contrapalavra ditas em um *espaçotempo* deram vida às práticas culturais (in)visíveis do referido Vale e na escola.

Ao buscarmos essas práticas culturais no LD adotado pela Rede Municipal de Educação de Maceió e usado na turma de 3ª Fase de EJA, onde realizamos a investigação, fomos levadas pela crença sustentadas em Alves (2011) de que os artefatos curriculares necessitam ser apropriados como direito de todos e, sobretudo, porque os estudantes demonstraram a vontade em se apropriar desse artefato, ao dizerem que gostavam do livro e também, de trazê-lo para a escola com o objetivo de ler tudo o que nele contém e realizarem as atividades propostas.

Desta forma, buscamos compreender o tratamento dado pelo LD às principais categorias delineadas no nosso trabalho, culturas e práticas culturais. Constatamos através do procedimento da análise de conteúdo que esse material didático trata as culturas como práticas folclorizadas e que ao tentar abordar o multiculturalismo o faz a partir da guetização cultural e do reducionismo identitário.

Constatamos ainda que, o tratamento dado às culturas estava no singular, com ênfase na valorização da tradição estagnada das práticas culturais e, também, na valorização da LP, a partir do estudo da linguagem da cultura erudita. Por outro lado, o que pode parecer

paradoxal, o LD avança ao trazer como proposta essas temáticas. É que se partimos de aulas planejadas e mediadas com um olhar diferenciado, esse material didático poderá suscitar outras produções de significados, diferentes, superando o tratamento dado às culturas dos sujeitos.

Nesta tese trouxemos 4 aulas de LP observadas na escola *locus* da pesquisa, para uma análise mais detalhada e nesse caminhar ficou evidenciado que as aulas com o LD não foram planejadas na perspectiva de superação do tratamento dado às culturas e às práticas culturais, conforme a análise de conteúdo mostrou. Entretanto, reconhecemos que os estudantes da EJA não se conformam com os mecanismos da disciplina e jogam constantemente, no sentido de alterá-los (CERTEAU, 2013, 2014), observamos na sala de aula quando surgiram a produção de outros significados sobre culturas e a (re)invenção de uma prática cultural, que faz parte do contexto de vida desses estudantes.

É que os *praticantespensantes* do cotidiano, em interação com o LD e entre eles, fizeram acontecer a prática cultural do Encontro. (Re)inventada no *espaçotempo* que ocupam no cotidiano, o que a inclui na sala de aula *espaçotempo* de uso do LD. Esses sujeitos (re)inventaram essa prática usando os mesmos elementos aplicados no Vale do Reginaldo, por meio das táticas e das interações verbais.

Afirmamos que mesmo o LD privilegiando o estudo sobre a linguagem padrão e induzindo à guetização cultural, trazendo práticas folclorizadas, pautando seus estudos na cultura no singular, em detrimento à cultura no plural e, tendo uma atividade docente que confirma esse tratamento nas aulas, os estudantes da EJA conseguem subverter essas propostas e produzirem outros sentidos de culturas, manifestando no *espaçotempo* de uso do LD, a prática cultural do Encontro.

Na Educação de Jovens e Adultos fazemos muitas críticas ao LD e não analisamos as possibilidades desse artefato cultural contribuir para práticas educativas consistentes, que dialoguem com as práticas culturais dos sujeitos estudantes da EJA, sobretudo, porque esse artefato é um objeto de desejo desses estudantes.

Embora o LD que analisamos ao tempo que leva à sala de aula uma abordagem folclorizada das culturas, permite também o acesso à discussão que poderia ter sido aprofundada, a partir de um planejamento com essa intenção de superação das concepções nele existentes.

Nesse sentido o LD é entendido enquanto um instrumento de interação entre os sujeitos que o utilizam e pode contribuir para o fortalecimento das culturas e para reinvenção de práticas culturais. Esse entendimento é consequência da função que esse material assume

no processo educativo e, sobretudo, que as possibilidades de interação sejam permitidas e não silenciadas.

Essas práticas culturais simbolizam e respondem a demandas locais e atuais a partir de uma construção histórica dos sujeitos sobre o seu modo de vida, de falar, escutar, de relacionar-se consigo mesmo e com os outros, em um movimento constante de trocas e de processo identitário.

Dessa forma, as práticas culturais não podem ser determinadas por saberes cientificistas apenas mas, compreendida como uma construção cultural legítima que respondem às problemáticas cotidianas de uma forma singular, não podendo ser homogeneizada pelo uso linear dos LD.

Compreendemos que a prática cultural do Encontro, assim como outras práticas culturais de outros contextos situacionais, podem constituírem-se como pontos de partida para produção de conhecimentos e de sentidos acerca dos problemas e diálogos estabelecidos por um grupo ou por pessoas em interação, a exemplo os moradores do Vale do Reginaldo. Essa interação é possível pelos elementos sociais e culturais em comum ou diferentes de um grupo mas, que geram diálogos, problematizações e compreensões.

No caso específico do Vale do Reginaldo os encontros (re)inventados, resultaram em mudanças de comportamentos dos seus moradores. Esses encontros mantiveram-se como práticas interacionais que permitiram/permitem as trocas de experiências e discussões sobre os problemas locais e criação de resistências para as mudanças estruturais que vivem o Reginaldo, bem como para vivenciarem outros acontecimentos do cotidiano.

A relevância deste estudo está situada na problematização do uso do LD na EJA como um campo de possibilidades para a (re)invenção das práticas culturais dos sujeitos estudantes da área em foco e, ainda, pela necessidade de memória escrita dessas práticas, que adentraram na escola e que permaneciam (in)visíveis. Contudo, essas práticas podem ser processos constitutivos na (re)significação dos saberes.

Não se trata de defender incondicionalmente o LD nas aulas de EJA, nem dar-lhe uma supremacia como possa parecer mas, analisá-lo para além das críticas de que “o LD não serve”, que “ele não atende às demandas dos estudantes”. Isto porque os estudantes da EJA querem o livro didático. Defendemos assim que esse uso seja qualificado para também atender esse “querer”.

É importante dizer que temos clareza da incompletude da nossa pesquisa, o que acontece com qualquer investigação que se propõe compreender as práticas humanas imbricadas ao cotidiano. É que as práticas são transitórias e o conhecimento é inconcluso.

Esperamos que nosso trabalho que trouxe desafios e possibilidade para a (re)invenção de práticas culturais, possa contribuir para o repensar sobre o uso desse material didático que, no nosso entendimento, sinalizou, ao tratar da temática cultura na unidade de LP, para avançarmos e fazermos a crítica atentos aos acontecimentos das práticas culturais dos estudantes e da concepção tradicionalmente construída nas escolas e perpetuadas nos currículos formais das culturas folclorizadas de grupos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/junho/agosto, nº 03, 2003.
- _____. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica** – por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. Prefácio - Continuando a conversa. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de O. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa** – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALVES-MAZOTTI, A. J.; GENANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira/Thompson, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAGNO, M. RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, V. 5, nº 1, 2005.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994 (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor; v. 16).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France: Edições 70, 1997.
- BATISTA, A. A. G.; VAL, M. da G. C. (Orgs.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. Coleção Linguagem e Educação; 10.
- BONAFÉ, J. M.; RODRÍGUEZ, J. R. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. 3ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. **Cultura brasileira** – temas e situações. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Mexico: Siglo Veinteuno, 1997.

- BRITO, L. P. L. Livro didático e autonomia docente. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, V. 01, 2002.
- CADERNOS CEDES, nº 18. São Paulo: Cortez, 1987.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)** – questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI** – a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- CAVALCANTE, V. C. **Leitura na educação de jovens e adultos: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do I Segmento**. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG: Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 2010 (dissertação)
- CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- _____. **A invenção do cotidiano: 1. 20ª edição, Arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar. 10ª edição**, Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHAUI, M. Cultura e Democracia. In: Critica y emancipación. **Revista latinoamericana de Ciências Sociais**. Año 1/ jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cye/cye3s2a.pdf>.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, nº 03, São Paulo: set/dez, 2004.
- CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.
- COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- DIAS, C. A. Grupo Focal: Técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n 2, 2000.
- DIONÍSIO, Â. P. O livro didático e a formação de professores. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 1.
- EGGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução Sandro Castello Branco; revisão Técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

- ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais** – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FÁVERO, Or. Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. In: PAIVA, V. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica** – por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- FERRAÇO, C. E. A pesquisa em Educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de O. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa** – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.
- FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP *et alii*, 2012.
- FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de O. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa** – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.
- FIORENTINI, D; LORENZO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2ª edição, Campinas: Autores Associados, 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª edição, Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 28ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, A. F. **O diálogo em sala de aula** – análise do discurso. Curitiba: HD Livros Editora, 1999.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1998.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2008. Série Pesquisa em Educação.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. **O texto na sala de aula** – leitura e produção. São Paulo: Assoeste, 1984.
- _____. **Portos de passagem**. 4ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- GOMES, D. **Cultura organizacional**: comunicação e identidade. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- GURAN, M. **Documentação fotográfica e pesquisa científica**: notas e reflexões. Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia, 2012.
- HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.
- _____. **Da diáspora** – identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editoras UFMG, 2013.
- KASPCHAP, M.; FORTE, Rafael Adelino. **O ensino de fábulas na perspectiva histórico-crítica**. Disponível em: < www.histedbr.fe.unicamp.br/...artigo-simpósio-9-871 >.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Epu, 1986.
- LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na Formação e na prática do professor**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- MARTÍNEZ, M. E. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português** – múltiplos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 1 ed. INEP/EDUFAL, 1999.
- OLIVEIRA, I. B. de. Currículos praticados, emancipação social e democracia no cotidiano da escola: um relato de pesquisa. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de O. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa** – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

- OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- OLIVEIRA, E. D. **O livro didático na educação de jovens e adultos**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de Alagoas – UFAL. 2007.
- ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5ª. edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PASSOS, M. C. P. Encontros cotidianos e a pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processo de identificação. **Educar em revista**. Curitiba, Brasil, nº 51, p. 227-242, jan/mar. 2014. Editora UFPR.
- PÉREZ, C. L. V.; AZEVEDO, J. G. de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos *com* o cotidiano. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de O. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa** – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.
- PHILIPPI, L. O que é um livro didático hoje? In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 2.
- PINHEIRO, R. A. **Formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã: relação entre saberes na proposição curricular**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.
- PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.
- POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n 3, 1989, p. 03-15.
- PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. **Projeto história**. São Paulo, n. 14, fev, 1997, p. 25-39.
- QUEIROZ, M. L. de. As políticas atuais em educação de jovens e adultos. In: FREITAS, A. F. (Org.). **3º Seminário municipal de educação de jovens e adultos**. Maceió: 2001.
- QUEIROZ, M. L. de; MOURA, T. M. de M. **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.
- QUEIROZ, M. L. de. Histórico da EJA em Maceió. In: FREITAS, A. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas na relação teoria-prática**. Maceió: 1998.
- RANGEL, E. de O. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

- RIBEIRO, V. M. [et al]. Material didático. In: _____. **Metodologia da alfabetização: pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: Papirus; São Paulo: CEDI, 1992.
- _____. **Educação de jovens e adultos. Novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil), 2001.
- _____. **Educação para jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa – Brasília: MEC, 1997.
- ROJO, R. Livros em sala de aula: modos de usar. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- _____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAMPAIO, C. S. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de O. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.
- SANTOS, B. S. **A crítica a razão indolente: contra o desperdício das experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, J. M. **gêneros textuais na sala de aula: charge, crônica, cordel**. disponível em: < www.gelne.org.br/site/arquivostrab/843-trabalhosgelne 2012 > acesso em 24 de mar.2015.
- SANTOS, M. F. O. (Coord.). A Importância dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa em educação de jovens e adultos, no I segmento do ensino fundamental do sistema público de ensino na cidade de Maceió. **Relatório de Pesquisa**. Fundação de Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL. Maceió, mime, agosto de 2003.
- SANTOS, M. F. O.; QUEIROZ, M. L. de; MIGUEL, G. de S.; MOURA, T. M. de M. **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL/Recife: Editora Bagaço, 2004.
- SECRETARIA Municipal de Educação de Porto Alegre. **Projeto em Eja**. 1999.
- SILVA, E. T. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem**. Em aberto, Brasília, n. 69, 1996.
- SILVA, R. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1990.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, E. C. de; PINHO, A. S. T. de; GALVÃO, I. Culturas, multisseriação e a diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.;

- PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de O. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com pesquisa** – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.
- SOUZA, J. F. de. **Material do NUPEP para a educação de jovens e adultos**. Recife, UFPE.
- SOUZA, C. G. de. [et all]. **É bom aprender: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes**, volume 2: Educação de Jovens e Adultos – EJA, 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.
- SPOSITO, M. E. B. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê? In: _____. (Org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- SZYMANSKY, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.), ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Série Pesquisa e Educação.
- THOMSON, A. Histórias (co)movedoras: história oral e estudos de migração. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, p. 341-364, 2002.
- TORRES, L. L. Escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n.1, p. 59-81, 2008.
- TURA, M. de L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. IN: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1974.
- VÓVIO, C. L. Viver, Aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).
Disponível em: < www.encyclopédia.Itaucultura.org.br/pessoa9523mestrevitalino >. Acesso em: 18 de abr.2015.
- VON ZUBEN, N. A. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. IN: MORAIS, R. de. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 2 ed. Campinas: Papyrus, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A — ROTEIRO DE SESSÕES CONVERSAS – MORADORES DO VALE DO REGINALDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa: O Livro Didático e as Práticas Culturais dos sujeitos-estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Sujeito Entrevistado:

Local:

Dia:

Horário:

Tipo de Entrevista: semi-estruturada

1º momento – breve história da vida na comunidade

- 1- Origem – de onde veio; motivos que o levou a morar no Reginaldo;
- 2- Chegada à comunidade – lembranças do passado: estrutura; vida social e econômica; cultura; lembranças sobre a escola;
- 3- Informações atuais – sentimentos; opiniões

2º momento – Relação com as Culturas locais

- 1- Festividades no Vale do Reginaldo;
- 2- Manifestações culturais; Práticas sociais e culturais dos moradores;
- 3- Incentivos e apoio – relação com a Igreja Sr. Do Bonfim
- 4- Prática religiosa na comunidade;
- 5- A comunidade e à Escola

3º momento – Reginaldo hoje

- 1- História do Vale
- 2- Informações e discussões atuais
- 3- Vida dos moradores
- 4- Mudanças ocorridas – como se deu? Satisfação - sentimentos

APÊNDICE B — 1 QUADRO – ESCOLHA DOS DOCUMENTOS – TEMAS E ITENS

Mapeamento das possibilidades de abordagens das temáticas: culturas e práticas culturais no
LD

Livro 1: Língua Portuguesa	
UNIDADE 01 Um pouco de cultura brasileira	P. 07: Introdução sobre Cultura Brasileira; Questões sobre elementos culturais e cultura brasileira.
	P. 08 e 09: Leitura 01 Proezas de João Grilo
	P. 10: Atividades sobre o texto
	P. 11: Texto informativo sobre cordel; Leitura ouvida: sugestão de leitura do professor para a turma, da literatura de cordel.
	P. 11 e 12: Refletindo sobre o a língua Uso do dicionário – atividades
	P. 14, 15 e 16 – Leitura 01 Auto da Compadecida;
	P. 17 Atividade sobre o texto; Texto informativo
	P. 18 e 19: Produções escrita e oral Proposta de elaboração de um cordel e de uma peça teatral; Proposta de declamar cordel
	P. 20 e 21: Refletindo sobre a língua: O falar de cada região – atividades
	P. 22 e 23: Descobrindo a escrita Atividades envolvendo o som de “s”
UNIDADE 3 TV: uma questão de escolha	P. 46 Texto visual (cartum) Questões sobre os elementos do cartum
	P. 47 e 48 Leitura 1 - Janela indiscreta
	P. 49 Atividades sobre o texto
	P. 50,51 e 52 Refletindo sobre a língua
	P. 53 e 54 Leitura 2 – Experiência
	P. 55 De olho em outro texto - TV cultura - Questões sobre o texto
	P. 57 Produção oral Proposta de elaboração de uma pesquisa de opinião

	<p>P. 58 e 59 Produção escrita Proposta de produção de texto</p>
	<p>P. 60, 61, 62 e 63 Descobrimo a escrita Encontro consonantal Dígrafo</p>
<p>UNIDADE 5 Fábulas: lições para a vida</p>	<p>P. 83 Ilustração sobre fábulas Questões sobre elementos das fábulas</p>
	<p>P. 84 Leitura 1 A cigarra e a formiga</p>
	<p>P. 85 Atividades sobre o texto</p>
	<p>P.86 Texto informativo</p>
	<p>P. 87 e 88 Refletindo sobre a língua Dois-pontos e travessão</p>
	<p>P. 89 Leitura 2 O cão e o naco de carne</p>
	<p>P. 90 Atividade sobre o texto</p>
	<p>P. 92 Produção escrita Proposta de elaboração de uma fábula</p>
<p>UNIDADE 6 A riqueza de um povo</p>	<p>P. 98 Introdução sobre a cultura brasileira e suas raízes por meio de uma imagem Questões sobre os elementos culturais da imagem</p>
	<p>P. 99 e 100 Leitura 1 Índios de verdade</p>
	<p>P. 101 e 102 Atividades sobre o texto</p>
	<p>P. 107 e 108 Produção escrita Proposta de elaboração de um texto informativo</p>
	<p>P. 109 e 110 Leitura 2 Como nasceram as estrelas</p>
	<p>P. 111 e 112 Atividades referentes ao texto</p>
	<p>P. 113, 114, 115 e 116</p>

Refletindo sobre a língua

Frase e oração

Sujeito e predicado

APÊNDICE C — QUADRO 2 – EXPLORAÇÃO DO MATERIAL - SÍNTESE DOS
MANIFESTOS E INFERÊNCIAS NO LD SOBRE CULTURAS E PRÁTICAS
CULTURAIS

Livro 1: Língua Portuguesa	
<p>UNIDADE 01</p> <p>Um pouco de cultura brasileira</p>	Página 07
	<p>“A cultura brasileira é bastante diversificada. O Nordeste, por exemplo, consiste numa região do país que, além das belezas naturais, possui muitas riquezas culturais.”</p> <p><i>O livro traz exemplos dessa diversidade: esculturas de artista pernambucano; renda cearense; Baiana e acarajé; bumba-meu-Boi, de São Luís – MA.</i></p> <p><i>Observar-se possibilidade de interação com as práticas culturais dos estudantes a partir das seguintes questões:</i></p> <p>“Você saberia citar outros elementos culturais da região Nordeste? Cite alguns elementos culturais da região em que você mora, caso não seja o Nordeste. Você acha importante conhecer a cultura brasileira? Por quê?”</p>
	Páginas 08 e 09
	<p>“ O personagem João Grilo pertence ao folclore brasileiro. O povo, especialmente o nordestino, conta muitas histórias sobre ele.”</p> <p>Texto proezas de João Grilo e glossário do texto:</p> <p><i>O texto de João Martins de Ataíde traz a ideia do homem nordestino sabido, não voltado para inteligência do sujeito mas para a esperteza que tira vantagem das situações. Traz ainda uma caricatura do homem nordestino: “Grilo[...] pequeno, magro e sambudo, as pernas tortas e finas a boca grande e beicuda[...]. Percebe-se que essa forma de abordagem do texto relaciona-se diretamente ao folclore. Atribui ao personagem uma forma de ser fictícia mas, que rotula uma região e o povo que dela faz parte.</i></p>
	Página 10
	<p>Atividades para que os estudantes respondam oralmente sobre o texto. A proposta de atividade traz questões relativas ao texto como pertencente a literatura de cordel e solicita comentários sobre o conhecimento dos estudantes a respeito. Solicita ainda a</p>

	<p>discussão sobre as características físicas e psicológicas de João Grilo, bem como o entendimento sobre “proezas”;</p> <p>As atividades trazem também questões sobre as características textuais do gênero: verso, estrofes e rimas, sem aprofundamento dessa estrutura.</p>
Página 11	
	<p>O texto informativo trata de explicar, ligeiramente, o que é o gênero cordel. E solicita da professora a leitura para turma de outro texto, também cordel que faz parte do livro do professor da coleção. “o vendedor de ovos”, José Francisco Borges.</p> <p><i>As informações sobre o gênero são as mais comuns, encontradas de forma simplificada nesse LD e em outros textos informativos. Essa simplificação afasta a discussão sobre as condições que influenciaram a produção dessa literatura. A discussão sobre produção cultural frente as possibilidades dos espaçotempos. O acesso negado as várias formas de escritura e impressão de imagens, não impediram os sujeitos de criarem suas próprias formas de impressão e de divulgação dos poemas. O processo não foi contado só o resultado. Assim como assumido pelos autores do LD, a literatura de cordel foi tratada apenas como folclorização.</i></p>
Página 12-13	
	<p>A atividade proposta traz questões sobre o uso do dicionário. Solicita que os estudantes apontem as palavras desconhecidas e procurem os significados no dicionário. E questões sobre a ordem alfabética das palavras.</p> <p><i>As palavras trabalhadas, propostas pelo ld não tem relação com o texto anterior, “as proezas de João Grilo”, mas são atividades também relacionadas com aspectos da literatura, voltados para autores tais como: Ariano Suassuna e Jorge Amado. Percebe-se a intenção que na unidade todas as discussões estejam norteadas pela temática cultura. Nessas atividades, em específico, a intencionalidade do ensino da língua portuguesa, uso de dicionário, enquanto cultura erudita, relacionada a cultura popular autores da área e literatura também.</i></p>
Páginas 14, 15 e 16	
	<p>A leitura 02 proposta pelo ld é de um trecho de um texto de teatro, que também aparece o personagem de João Grilo: “Auto da compadecida”. Acompanhado de um glossário das palavras: auto; compadecida; ultimando; major.</p>

	<p><i>O trecho apresenta-se como mais uma possibilidade de aproximar os estudantes de outro gênero da literatura popular.</i></p>
	<p>Página 17</p>
	<p>Proposta de atividade oral que discute algumas características do texto teatral: personagem, cenário, enredo. Texto informativo trazendo mais informações sobre a peça de teatro “o auto da compadecida”. <i>Nesse texto os autores enfatizam as características do homem nordestino feio e franzino que sobrevive no mundo de opressão comandado por gente poderosa pela sua esperteza.</i></p>
	<p>Páginas 18 e 19</p>
	<p>A proposta de produção escrita do Id sugere a elaboração de um texto teatral, tendo como referência o texto da peça “Auto da Compadecida”. Sugere também a produção de um cordel, para tanto explica como podem ser feitas as rimas, listando palavras com a mesma terminação sonora. Como proposta de produção oral o Id sugere que os estudantes declamem o poema de cordel e ensaiem e representem o texto da peça de teatro.</p> <p><i>Observamos a oportunidade dos estudantes participarem de uma atividade como criadores. Embora tendo a referência dada, eles podem criar o texto, cenário, personagens de acordo com suas vontades e também referências.</i></p>
	<p>Páginas 20 e 21</p>
	<p>“Na língua portuguesa falada no Brasil, existem diversas palavras para nomear a mesma coisa. Cada região do nosso país tem um vocabulário próprio para se referir a determinados elementos, além de diferentes expressões que as pessoas usam para expressar certas ideias”.</p> <p><i>Os exemplos trazidos pelo livro para ilustrar o vocabulário próprio são: bucho, sambudo, beijudo, ultimando. Palavras utilizadas na produção do texto de João Grilo. Nas atividade de discussão sobre “o falar de cada região” recorre as expressões de outras regiões do país: “uai, tchê e oxente.</i></p> <p><i>Sobre essa discussão o Id propõe ainda que os estudantes completem frases utilizando expressões que são conhecidas para ele: tangerina, bergamota, mexerica ou mandarina; menino, guri, piá, ou moleque; semáforo, sinal, farol ou sinaleira.</i></p>
	<p>Página 46</p>
	<p>A unidade tem início com a imagem de um cartum: uma televisão e um expectador, seguros por fios que sugere que são marionetes.</p> <p>O Id propõe as seguintes questões para reflexão: “Em sua</p>

<p>UNIDADE 03</p> <p>TV: UMA QUESTÃO DE ESCOLHA</p>	<p>opinião, que ideia o autor do texto quis expressar ao produzir esse cartum? Você concorda com a ideia expressa no cartum? Por que? Você acha que o telespectador pode se assemelhar ao personagem da TV? Justifique sua resposta.”</p> <p><i>As questões sugerem que os estudantes apresentem sua interpretação sobre o cartum, sem direcionar essa interpretação.</i></p>
	Página 47 e 48
	<p><i>A leitura 01 da unidade reforça a ideia que devemos ter o controle sobre a mídia. Podemos negar programas de televisão que não nos interessa. O texto usa a metáfora da janela indiscreta.</i></p>
	Página 56
	<p>O ld traz a programação de um canal de TV aberta: “TV Cultura”. Solicita que a turma converse sobre as seguintes questões: você sabe dizer para que serve esse texto? Se você pudesse criar a programação de um canal de TV por um dia, que programa você escolheria?</p> <p><i>A primeira questão revela a preocupação do ld em trabalhar o gênero textual, no que se refere apenas a função do gênero. A segunda questão alude para a reflexão do que pode interessar em uma programação para os alunos.</i></p>
	Página 57 e 58
<p>As atividades tratam das preferências em programações nas horas vagas, trazem os temas de esporte, internet, leitura e ver televisão.</p>	
<p>UNIDADE 05</p> <p>FÁBULAS: LIÇÕES PARA VIDA</p>	Página 83
	<p>O ld introduz a discussão da unidade solicitando a leitura das frases: “devagar e sempre se chega na frente”; “quem desenha quer comprar”; “a união faz a força.”; “uma boa ação ganha outra”; “falar é fácil, fazer é que são elas”; “confie, desconfiando”. Solicita ainda que a turma responda oralmente: “ Você já ouviu ou leu alguma dessas frases? Em que situação?”</p>
	Páginas 84 e 85
	<p>Propõe leitura da fábula: “A cigarra e a formiga” e atividades sobre características do gênero</p>
	Página 86
	<p>Texto informativo sobre origem das fábulas e autores importantes do gênero textual.</p>
	Página 92
<p>O ld traz propostas de atividades escritas: registro de fábulas conhecidas junto com outro colega. O ld traz fonte de consulta – referências bibliográficas. Troca de texto avaliando o que pode ser melhorado e sugerido para os demais.</p>	
Página 98	
<p>A unidade é introduzida com uma imagem: “A imagem abaixo é</p>	

<p>UNIDADE 06</p> <p>A RIQUEZA DE UM POVO</p>	<p>a reprodução de uma tela pintada por Élon Brasil. Em suas obras, esse artista, nascido em 1957, no Rio de Janeiro, retrata indígenas, negros e caboclos. Seu principal objetivo é ressaltar a cultura brasileira e suas raízes.” Sobre essa imagem o Id solicita que se responda oralmente: “O que está sendo retratado nessa tela? Que impressões você tem ao observá-la? O que você sabe sobre os indígenas brasileiros? Em sua opinião, é importante conhecer como vivem os povos indígenas do Brasil? Por quê?”</p> <p><i>Observamos a importância dada pelo Id de tratar a cultura do índio a partir também de uma artefato cultural e o levante dos questionamentos sobre a importância desta cultura no Brasil.</i></p>
Página 99 e 100	
<p>O Id traz um texto informativo: “Índios de verdade” com o seguinte enunciado: “leia o texto a seguir, que mostra um lado dos indígenas que talvez você não conheça. Vamos aprender um pouco mais a respeito dessa cultura?”</p> <p><i>O texto foi retirado de uma fonte de revista infantil. Discute palavras chaves ligadas ao conhecimento folclórico dos indígenas: preservação, tradição, costumes, hábitos; com exceção de: mitos, ancestrais, sociedades, comunidades memórias.</i></p> <p>Trata do acesso dos indígenas as tecnologias como forma de preservar as tradições.</p>	
Páginas 101 e 102	
<p>O Id propõe atividades que discutem o significado de memória. Com ênfase: “é importante que as crianças aprendam a respeitar e preservar a memória de seu povo”</p> <p>E em significados do dicionário: “memória s. f. 1. Faculdade de lembrar, reter impressões ideias, etc. 2- Lembrança; recordação; reminiscência. 3. Famas; celebridade. 4. O que serve de lembrança. 5. Monumento comemorativo. 6. Dissertação científica ou literária destinada a uma academia. 7. (Inf.) Unidade (de computador) que armazena dados para uso posterior. Pl. 8. Escritos baseados na experiência vivida. 9. Escritos autobiográficos.”</p>	
Páginas 107 e 108	
<p>Propõe uma produção escrita: “Ao ler o artigo informativo ‘Índios de verdade’, você obteve algumas informações a respeito da cultura indígena. Você também produzirá um artigo informativo. Para isso, a turma deve se dividir em grupos. Cada grupo será responsável pela produção de um artigo. O assunto sobre o qual escreverão deve contemplar algum aspecto da</p>	

	cultura indígena: arte, cerimônias, culinárias, moradia.”
	Assim seguir o Id traz as orientações para produção de uma artigo informativo.
	Páginas 117 e 118
	Sugestões de livros e filmes que tratam da literatura em geral.

APÊNDICE D — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa: O Livro Didático e as Práticas Culturais dos sujeitos-estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Sujeito Entrevistado: Professora da turma investigada

Local: Escola locus da pesquisa

Dia:

Horário:

Tipo de Entrevista: semi-estruturada - gravada

1º momento – breve história da vida enquanto professora

- 4- Formação profissional
- 5- Decisão pela profissão
- 6- Chegada à EJA;
- 7- Sentimentos com relação à atuação na modalidade atualmente sentimentos com relação à atuação na modalidade atualmente;

2º momento – a professora e a escola

- 6- Informações sobre a escola – história, nome, gestão, proposta, relações, sentimentos;
- 7- A EJA e a Escola
- 8- Organização cultural da escola

3º momento – a professora e o Vale do Reginaldo

- 5- História do Vale
- 6- Informações e discussões atuais
- 7- Vida dos moradores
- 8- A(s) cultura(s) do lugar
- 9- Relação da escola com a comunidade

4º momento – a professora e os alunos

- 1- História dos estudantes - identidades
- 2- Compreensão sobre eles
- 3- Práticas culturais dos estudantes na comunidade e na escola
- 4- Relação professora e estudantes

5º momento – a professora e o LD

- 1- Relação com o LD
- 2- Avaliação do LD
- 3- Processo de escolha
- 4- Relação do LD com as culturas e as práticas culturais dos estudantes

APÊNDICE E — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa: O Livro Didático e as Práticas Culturais dos sujeitos-estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Sujeito Entrevistado: Gestora

Local: Escola locus da pesquisa

Dia:

Horário:

Tipo de Entrevista: semi-estruturada - gravada

1º momento – breve história da vida enquanto professora e gestora

- 8- Formação profissional
- 9- Decisão pela profissão
- 10- Chegada à EJA;
- 11- Sentimentos com relação à atuação na modalidade atualmente sentimentos com relação à atuação na modalidade atualmente;

2º momento – a gestão e a escola

- 9- Informações sobre a escola – história, nome, gestão, proposta, relações, sentimentos;
- 10- A EJA e a Escola
- 11- Organização cultural da escola

3º momento – a gestão e o Vale do Reginaldo

- 10- História do Vale
- 11- Informações e discussões atuais
- 12- Vida dos moradores
- 13- A(s) cultura(s) do lugar
- 14- Relação da escola com a comunidade

4º momento – a gestão e os alunos

- 5- História dos estudantes - identidades
- 6- Compreensão sobre eles
- 7- Práticas culturais dos estudantes na comunidade e na escola
- 8- Relação direção e estudantes

5º momento – sobre o ld

APÊNDICE F — ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO FOCAL - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa: O Livro Didático e as Práticas Culturais dos sujeitos-estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Sujeitos Entrevistados: Estudantes

Local: Escola locus da pesquisa

Dia:

Horário:

1º momento – breve história da vida enquanto estudantes

- 12- Origem; chegada aquele lugar; religião; diversão; outras experiências na escola
- 13- Decisão por estarem na escola

2º momento – os estudantes e a escola

- 12- Informações sobre a escola – história, nome, gestão, proposta, relações, sentimentos;
- 13- A EJA e a Escola – como é ser estudante da EJA
- 14- Organização cultural da escola sentimentos dos estudantes com relação a escola

3º momento – os estudantes e o Vale do Reginaldo

- 15- História do Vale
- 16- Informações e discussões atuais
- 17- Vida dos moradores
- 18- A(s) cultura(s) do lugar
- 19- Relação da escola com a comunidade

4º momento – os estudantes e as aulas

- 9- Relação professora e estudantes; relação estudantes e estudantes;
- 10- Sobre os conhecimentos que são adquiridos na escola: quais são? são necessários? Parecem com suas vidas? É possível relacionar o que se aprende na escola com a vida, o dia a dia?

5º momento – os estudantes e o LD

- 5- Relação com o LD – importância; sentimentos; uso
- 6- Avaliação do LD – o que destacam; gostariam de participar da escolha? Como deveria ser o LD
- 7- Relação do LD com o dia a dia, com as culturas e as práticas culturais dos estudantes