



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)

JAQUELINE LIMA E SILVA

**As Escritas Autobiográficas Costurando Vida e Arte na Educação de
Jovens e Adultos do Campo**

BRASÍLIA

2023

JAQUELINE LIMA E SILVA

**As Escritas Autobiográficas Costurando Vida e Arte na Educação de
Jovens e Adultos do Campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Antonioevna Dunaeva.

Prof. Dra. Cristina Antonioevna Dunaeva – Orientadora (VIS/UnB)

Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves - Membro (PPG Prof-Artes / UnB)

Prof. Dra. Rayssa Aguiar Borges- Membro (SEEDF)

Prof. Dr. Fernando Bonfim Mariana- Suplente (FE/UnB)

BRASÍLIA

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LIMA E SILVA, JAQUELINE
Le As Escritas Autobiográficas Costurando Vida e Arte na
Educação de Jovens e Adultos do Campo / JAQUELINE LIMA E
SILVA; orientador Cristina Antonioevna Dunaeva. -- Brasília,
2023.
136 p.

Dissertação(Mestrado Profissional em Artes) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação do Campo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Escritas Autobiográficas. 4. Teatro. 5. Covid-19. I.
Antonioevna Dunaeva, Cristina, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha crença em Deus e nos meus sonhos por uma Educação que liberte as pessoas de gaiolas de silenciamento e invisibilidade social. Aos meus pais, que sempre semearam a Educação como uma semente de transformação para uma vida digna e feliz.

À generosidade da minha orientadora, Prof. Dra. Cristina Antonioevna Dunaeva, que sempre se colocou à disposição para uma escuta sensível. Aos membros da Banca de Qualificação, os professores: Felipe Canova Gonçalves, Fernando Bonfim Mariana e Rayssa Aguiar Borges que compartilharam sugestões significativas para guiar os caminhos da pesquisa.

Aos amigos e familiares que gentilmente compreenderam as minhas ausências nos dois anos de mestrado. Às minhas amigas desbravadoras, Késsia, Fernanda e Paula, que nos meus intensos momentos de recolhimentos para a escrita, me resgatavam para uma pausa nas cachoeiras do cerrado.

À minha irmã Michele e meu sobrinho Angelo, que embarcaram criativamente na construção de cenário e figurino para as atividades práticas desta pesquisa. Ao Júnior, meu amigo e irmão de coração, que esteve sempre por perto nos meus momentos de saúde frágil.

Aos alunos e alunas do Centro Educacional Casa Grande, que confiaram abrir suas caixinhas de memórias, abraçaram a ideia e estiveram de mãos dadas nas trilhas desta pesquisa: Lucineide, Leidiane, Jonas, Jandi, Layan, Yan, Cleidiane, Mirian, Ingrid, Emily, Adriana, Genilson, João, Jocilene, Taitila, Thallia, Michele, Débora, Renato, Edson, Gabrielle, Antônia e Mateus.

Às inúmeras trocas de saberes com professores e colegas do ProfArtes, em especial Lucicleude, com quem por inúmeras vezes partilhamos boas ideias e aflições.

*Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você responde "sim"
À sua imaginação
À arte de sorrir cada vez que o mundo diz "não"*

Maria Bethânia

RESUMO

A dissertação traz uma análise das trajetórias de vida que marcam o ensino da Educação de Jovens e Adultos do Campo no Centro Educacional Casa Grande, no Distrito Federal. Buscou-se transpassar as dificuldades encontradas pelos estudantes, especialmente durante a pandemia de Covid-19, em uma proposta de construção estética e artística do teatro, partindo das escritas autobiográficas desses sujeitos. Foi preciso costurar as trajetórias de luta dos estudantes da EJA do Campo e ressignificar as dificuldades impostas pela falta de inclusão digital, quando a internet era o único meio de contato entre alunos e professores. Durante todo o itinerário criativo, colhemos as narrativas passadas, presentes e futuras e, diante dessas experiências, fomos capazes de materializá-las em um espetáculo teatral. Utilizamos gravação de vídeo, áudio, registros fotográficos, o que nos trouxe uma infinidade de fatos corriqueiros ou extraordinários sobre o dia a dia do campo. Entretanto, ainda mais importante do que perceber esses fatos, foi dar espaço para a troca e o diálogo, seja no mundo social, do trabalho, na família ou na escola. Cultivamos um espaço de estímulos para que pudéssemos partilhar tais experiências como sujeitos únicos e coletivos, cada um com suas dores e alegrias, mas na mesma vontade de reescrever nossas histórias.

Palavras-chave: Educação do campo; EJA; Escritas autobiográficas; Teatro; Covid-19.

ABSTRACT

This master's thesis presents an analysis of the life trajectories that mark the teaching of Youth and Adult Education (EJA) in the countryside at the Casa Grande Educational Center, in Brazil's Federal District. We sought to overcome the difficulties encountered by students, especially during the Covid-19 pandemic, in a proposal for an aesthetic and artistic construction of theater based on the autobiographical writings of these subjects. It was necessary to bring together the struggle trajectories of the rural students and reframe the difficulties imposed by the lack of digital inclusion, when the internet was the only means of contact between students and teachers. Throughout the creative itinerary, we collected past, present, and future narratives and, given these experiences, we were able to materialize them in a theatrical performance. We used video recording, audio, and photographic records, which brought us a multitude of ordinary or extraordinary facts about the day to day in the countryside. However, even more important than realizing these facts was to make room for exchange and dialogue, whether in the social world, at work, in the family or at school. We cultivated a space of encouragement so that we could share such experiences as unique and collective subjects, each with their pains and joys, but in the same desire to rewrite our stories.

Keywords: Rural education; EJA; Autobiographical writings; Theater; Covid-19

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registros históricos para a construção do CED Casa Grande.....	16
Figura 2 – Mutirão para a construção do Centro Educacional Casa Grande, 1985.....	17
Figura 3 – Capela São Francisco de Assis.....	20
Figura 4 – Interior do CED Casa Grande	20
Figura 5 – Unidade Básica de Saúde.....	20
Figura 6 – Associação dos Proprietários e Produtores Rurais do Núcleo Rural Casa Grande (APNRCG)	20
Figura 7 – As bonecas da minha mãe.....	23
Figura 8 – Meu pai e suas linhas de ferro.....	24
Figura 9 – Memórias afetivas da infância (2021) – Leidiane Vieira da Silva, EJA	42
Figura 10 – Memórias afetivas da infância – casa (2021) – Leidiane Vieira da Silva, EJA	42
Figura 11 – Memórias afetivas da infância – escola (2021) – Leidiane Vieira da Silva, EJA .	43
Figura 12- Memórias afetivas da infância – relato (2021) Lucineide Maria Santiago Oliveira, ensino fundamental, EJA.....	44
Figura 13– Memórias afetivas da infância – relato (2021) – Gabrielle Santos, EJA	44
Figura 14– Fotobiografia passada (2021) – Lucineide Maria Santiago Oliveira, EJA	46
Figura 15 – Contexto sócio-histórico do presente (2021) - Lucineide M S. Oliveira EJA	49
Figura 16 – Contexto sócio-histórico do presente (2021) - Antônia da Silva Andrade EJA ...	49
Figura 17– Contexto sócio-historico do presente (2021) – Mateus EJA.....	50
Figura 18– Contexto sócio-histórico do presente (2021) - Lucineide M S. Oliveira EJA	51
Figura 19 – Contexto sócio-histórico do presente (2021) - Leidiane Vieira da Silva, EJA	52
Figura 20 – Expectativas de futuro (2021) – Gabrielle Santos, EJA.....	55
Figura 21 – Expectativas de futuro (2021) –Leidiane Vieira da Silva, EJA	56
Figura 22 – Expectativas de futuro (2021) –Lucineide M S. Oliveira , EJA – Lucineide Maria Santiago Oliveira	56
Figura 23 – Teia de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021	61
Figura 24 – Mala de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021	64
Figura 25– Mala de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021	65
Figura 26 – Cartões imagéticos (2021) oficinas coletivas – EJA (2021).....	65
Figura 27 – Moldura e quadro de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021	69
Figura 28– Moldura e quadro de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021	70
Figura 29 – Árvore do estacionamento da escola.....	72
Figura 30– Árvore de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021.....	75
Figura 31 – Casa da aluna Lucineide M S. Oliveira EJA- 2021	79
Figura 32 – Troca de ideias para construção- EJA- 2022.....	82
Figura 33 – Desenho da casa - 2022.....	83
Figura 34 – Estrutura de canos- EJA- 2022.....	84
Figura 35 - Processo de costura- EJA- 2022	85
Figura 36 – Aula espetáculo- EJA- 2022.....	89
Figura 37 – Arte do Banner- EJA- 2022.....	90
Figura 38 – Oficina recortes de experiencias- EJA- 2022.....	92
Figura 39 – O cenário das casas de tecidos- EJA- 2022.....	95
Figura 40 – Profartes presente- EJA- 2022	97
Figura 41 – Voz e corpo às minhas ausências- EJA- 2022	98

Figura 42 – Uma costura – EJA- 2022	100
Figura 43 – Duas costuras - EJA- 2022	101
Figura 44 – Três costuras - EJA- 2022	102
Figura 45 - Quatro costuras- EJA- 2022.....	103
Figura 46 – Cinco costuras- EJA- 2022.....	104
Figura 47 – Seis costuras- EJA- 2022	106
Figura 48 – Sete costuras - EJA- 2022	107
Figura 49 – Oito costuras- EJA- 2022	108
Figura 50 – Nove costuras - EJA- 2022	110
Figura 51 – Dez costuras- EJA- 2022.....	111
Figura 52 – Onze costuras- EJA- 2022.....	113
Figura 53 – Doze costuras - EJA- 2022.....	114
Figura 54 – Retrato das memórias- EJA- 2022	115
Figura 55 – O Coral - EJA- 2022	115

SUMÁRIO

1	Introdução.....	9
1.1	Desenrolando as minhas linhas	22
2	Trajетórias de saberes da EJA do Campo na pandemia de Covid-19.....	24
2.1	Marcos Legais e Históricos da Educação de Jovens e Adultos	24
2.2	Linhas e Pontos na criação da escola do Campo	27
2.3	A Pandemia de Covid-19 na Educação do Brasil	29
2.4	A Arte na EJA da Educação do Campo	31
2.5	Pandemia de Covid-19 e a EJA do Campo	33
2.6	O sujeito da Educação de Jovens e Adultos.....	35
3	Resgate remoto do passado	37
3.1	Primeiras linhas escritas: entre acertos e frustrações	37
3.2	Percepções e entrelaçamentos	39
3.3	Alinhando lembranças passadas.....	41
3.4	Telefone sem fio: entre cotidianos e contextos	48
3.5	Tecendo um futuro	54
4	Alinhando histórias do campo	58
4.1	Retorno presencial	58
4.2	Teia de histórias	60
4.3	Mala de lembranças: revisitando a infância.....	63
4.4	A moldura e o quadro de memórias	68
4.5	Árvore e frutos de luz	70
5	Um convite para o desbravamento	76
5.1	A casinha de tecidos.....	80
5.2	O alinhar dos itinerários	86
5.3	O quartinho de costuras	87
5.4	A Aula Espetáculo	89
5.5	Os recortes de experiências.....	91
5.6	Vestígios das memórias	94
5.7	A tecedura das minhas ausências	97
5.8	Linhas entrelaçadas.....	98
6	Considerações finais.....	117
	Referências	122
	Anexo 1.....	126

1 INTRODUÇÃO

A dissertação está vinculada à linha “Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes” do Programa de Pós-Graduação ProfArtes – UnB, em que se relacionam práticas formativas e as conexões destas com as linguagens artísticas. Já o recorte da pesquisa dedicou-se às experiências vividas pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do campo e pública do Distrito Federal. Procurei, partindo daqui, valorizar, fortalecer e descortinar os diversos personagens reais, repletos de saberes e heranças de manifestações tradicionais e tudo que trazem em suas bagagens de vida.

O objeto de estudo proposto buscou compreender o efeito que a subjetividade de cada aluno tem sobre o teatro. Mas também como se dava o impacto da prática artística e teatral sobre estes sujeitos. As histórias de vida, desveladas quando contaram suas experiências, se valendo da oralidade, escrita, ou expressão artística, revelaram uma grande multiplicidade cultural.

Esta experiência trazida na memória, carregada também de sentido, tornou-se potencial para tornar-se espetáculo em que os protagonistas exerceram o diálogo com a multiplicidade de narrativas. Segundo Regina Saraiva (2015), cada vez que resgatamos memórias, nos permitimos reescrevê-las. Valorizamos todo contexto social e cultural em que estes indivíduos estão inseridos e assim tanto historicidade quanto ação se fizeram mais efetivas.

Reconstruir memórias permitiu que outras histórias fossem escritas; infinitas historicidades evocadas. Desse modo, pluralizamos a presença dos sujeitos na cena social e histórica; rompemos exclusões, dando à história e à vida um caráter plural, democrático, em que cada homem e cada mulher pôde ver sua experiência de vida registrada como algo importante e como parte da história (SARAIVA, 2015).

As trajetórias de vida, sofridas e truncadas do público da EJA, forjaram mais coadjuvantes que protagonistas na sala de aula e, quiçá, no dia a dia fora do ambiente escolar. Para além das dificuldades causadas pelos estudos interrompidos, defasagem idade-série e sobrecarga de trabalho, também foi necessário encarar um desafio que distanciou ainda mais estes alunos do aprendizado e melhores perspectivas de vida: a pandemia de Covid-19, que trouxe com suas sequelas um silenciamento deste público já tão marcado pelas dificuldades e mais distanciamento e isolamento social. As incertezas quanto ao futuro atingiram de maneira cruel as expectativas de homens e mulheres que buscaram na escola um espaço para o exercício do seu direito à liberdade. Propus, desta maneira, um acolhimento com escuta sensível e

oportunidade de refletir e transformar as visões de mundo que silenciam e invisibilizam os estudantes da EJA.

Nesse sentido, a hipótese levantada nesta dissertação foi de que o entrelaçamento entre o conhecimento formal e a singularidade cultural, social e política desses sujeitos poderia refletir em suas aprendizagens ou produções críticas e artísticas.

Buscou-se, assim, possibilitar o fortalecimento e a reconstrução de suas histórias, partindo do sentimento de pertencimento e ativismo cultural, trazido de onde vieram até o território onde vivem hoje.

A partir dessas premissas, inicialmente o objetivo geral proposto para a pesquisa foi o de construir possibilidades para a valorização das experiências vividas pelos estudantes da EJA por meio do teatro como prática para reconstrução de suas histórias. O perfil desses estudantes, por si só, já indicava marcas de submissão, silenciamento e baixa autoestima. Contudo, o processo de trazer para a sala de aula suas trajetórias de vida, seus saberes e fazeres como temática e mote criativo pôde não só levantar um excelente material criativo, como também teve potencial para gerar mudanças de posturas ou de compreensão de si próprios e do meio em que vivem. Para alcançar este objetivo, desdobraram-se mais quatro objetivos específicos:

1. Propor uma escrita autobiográfica como exercício de resgate de memórias da infância, contextos familiares, sociais e culturais;
2. Viabilizar momentos de leitura dramática das escritas autobiográficas como exercício de trocas de vivências e socialização das trajetórias de vida dos estudantes da EJA;
3. Organizar e registrar um dia para mostra interna, dos processos de construção e os resultados possíveis da proposta cênica, e discutir, partindo dos múltiplos olhares, as potencialidades da criação artística;
4. Entrelaçar as narrativas da escrita e leitura para a criação de uma proposta cênica para mostra externa, estabelecendo um diálogo e conexão afetiva entre as histórias de vida dos alunos e da comunidade escolar.

O alcance dos objetivos específicos e do geral produziu uma pesquisa que tem como justificativa duas dimensões, as quais acabaram por indicar a relevância de desenvolver este projeto. São elas a profissional e a social.

Em dimensão profissional, enquanto servidora pública com mais de 10 anos de trajetória ocupacional, procurei manter uma reflexão crítica sobre a minha teoria e prática em uma carga horária de 60 horas semanais em que em 20 horas noturnas atuo como professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação e 40 horas como Educadora Social em Arte da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social, ambas entidades do Distrito Federal. Busquei

relacionar o estudo com meu contexto escolar no que diz respeito aos campos social, político, cultural e econômico. Foi preciso concluir que a transmissão de conhecimentos de uma maneira vertical, em que o professor é o protagonista do saber, já era uma prática ultrapassada e que silencia ainda mais estes estudantes. Procurei diminuir cada vez mais este tipo de prática automática. Como lembra Paulo Freire (2015, p. 47), é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Já a dimensão social passou pela oportunidade de proporcionar aos sujeitos do campo vivências teatrais tendo como referência a sua própria vida e desenvolver uma prática e teoria teatral que dialogasse com as problemáticas sociais do contexto do aluno buscando uma proposta de mudança e transformação de sua realidade, bem como possibilitar caminhos possíveis de enfrentamento às situações de opressão. Segundo Augusto Boal (1991, p. 13), “o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. (...) O teatro pode ser igualmente uma arma de liberação. (...) É necessário transformar”.

Para além da prática artística, a arte pôde oportunizar lugares de fala, a prática da oratória, trabalho coletivo, leitura e escrita, mas principalmente a compreensão do lugar de protagonistas que cabia a cada estudante ali presente. A interrupção dos estudos muitas vezes envergonhou e silenciou estes sujeitos com poucas perspectivas sobre melhorias em suas condições de vida e trabalho. Enxergar suas próprias histórias como únicas e singulares pôde não só abrir e oportunizar visibilidade na escola como melhorar a autoestima destes estudantes, muitas vezes desacreditados pelas famílias, pela sociedade e até por eles próprios.

Adotou-se para esta empreitada a abordagem qualitativa como possibilidade de estudo sobre as questões que permeiam um determinado contexto e os seus grupos, partindo de subjetividades e experiências dos estudantes, dando espaço para a horizontalidade da relação entre pesquisadora e pesquisados. Construimos assim uma grande colcha de retalhos, assim como, metaforicamente John Creswell descreve:

Penso metaforicamente na pesquisa qualitativa como um tecido intricado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material [...] conduzimos pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existe entre um pesquisador e os participantes de um estudo (CRESWELL, 2014, p. 48-52).

A pesquisa perpassou o âmbito da pesquisa-ação, onde partimos da problemática da invisibilidade destes estudantes, e fizemos de suas histórias mote criativo, procurando mudar

suas realidades. Apesar de o recorte ser feito em um grupo específico, aqui representado pelos estudantes da EJA de uma escola do campo, os resultados são passíveis de incorporação em outras realidades. Assim, representamos aqui uma pesquisa-ação integral, a qual, segundo André Morin (2004, p. 60):

[...] é aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo – esclarecido e até engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não estruturado), implicando em participação cooperativa e podendo levar até a co-gestão (MORIN, 2004, p.60).

Desta forma, os atores envolvidos na prática foram base fundamental do processo de mudança, tornando-se protagonistas de sua própria jornada. Busquei, assim, fazer o estudante participar e ativar, junto a esta pesquisadora, um novo olhar sobre suas trajetórias de vida, além de também estimulá-los a engajar-se socialmente e tornarem-se mais autônomos.

Isso foi feito buscando contemplar atores estudantes e suas peculiaridades, cada um com uma riqueza de saberes, de fazeres, e com qualidades, experiências e habilidades que possibilitavam “a construção de novas possibilidades que se abriam ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de ‘ser mais’” (SAMPAIO *et al*, 2014, p. 1301).

O percurso do estudo partiu de observação dos participantes, anotações e percepções do processo criativo, diário de atividades, levantamento de dados bibliográficos, entrevistas, fotografias, documentos, gravação de áudio e imagem. Primeiramente, os participantes foram informados e convidados a participar do projeto prático da pesquisa. Após o aceite e assinatura do termo de consentimento, foi dado início ao percurso de criação.

O público envolvido na pesquisa abrangeu os alunos da Educação Básica do Centro Educacional Casa Grande, escola da rede pública, situado no Núcleo Rural Casa Grande, conhecida como a região da Ponte Alta da cidade do Gama-DF. Foram turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Cada aluno produziu uma escrita autobiográfica como um exercício para avivar lembranças de suas trajetórias de vida.

Já no início de 2021, nos deparamos com a primeira problemática. Para além das dificuldades trazidas pela pandemia, a falta de inclusão digital impossibilitava a presença destes alunos nas aulas virtuais. As leituras cênicas das escritas, via *Google Meet* ou *WhatsApp*, não permitiam a expressividade via vídeo. Os aparelhos eletrônicos ultrapassados, a má qualidade

de internet, a pouca habilidade com videochamadas ou mesmo a timidez fez com que estas leituras acontecessem apenas com a disposição de áudio.

Apesar das dificuldades deste primeiro momento, conseguimos concluir os objetivos específicos desta pesquisa. Propomos uma conexão entre a escrita e leitura. Entre erros e acertos, os relatos orais ainda se fizeram mais presentes. Registros escritos se resumiram a poucas contribuições, era preciso entender o que cerceava a produção.

Procurando desenvolver um percurso metodológico que envolvesse os alunos nas atividades e possibilitasse atravessamentos de culturas e geografias, mesmo que distanciados, aplicou-se uma sequência de exercícios. Inicialmente de maneira remota, e quando a pandemia permitiu, também presencialmente. Como na própria estrutura da vida, iniciamos esta jornada com a infância até que chegássemos à vida presente, sem esquecermos de deixar sementes plantadas para o futuro que eles almejavam colher. Desta maneira, organizei nossa jornada nas *Trajétórias de saberes da EJA do Campo na Pandemia da Covid-19*, passamos pelo *Resgate remoto ao passado*, em seguida no *Alinhavando histórias do campo* e desembarcamos em *Um convite para o desbravamento*.

Faço uma breve exposição do percurso histórico e dos marcos legais para assegurar a implantação da Educação de Jovens e Adultos; a trajetória da Educação *do e no* Campo; e a contribuição do Movimento Sem Terra (MST) para a implementação de políticas públicas no reconhecimento dos fazeres e saberes dos povos em acampamentos e assentamentos, que repercutiram na transição da Escola Rural para a Escola do Campo. Apresento os desafios do processo de ensino e aprendizagem da Arte de modo remoto, no contexto da pandemia da COVID 19, para a Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional Casa Grande, uma escola pública do campo situada na área rural do Gama, Distrito Federal.

Apresento o conceito da escrita autobiográfica e suas contribuições artísticas e pedagógicas para o desenvolvimento do percurso metodológico desta pesquisa, além da contemplação do primeiro objetivo específico sendo realizado, processo que aconteceu em ensino de modo remoto, devido às determinações governamentais de isolamento e distanciamento social no contexto da pandemia da Covid-19. As atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2021, entre fevereiro e julho, foram direcionadas aos meus alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos da Escola do Campo do período noturno. Descrevo o percurso metodológico das sete atividades que envolveram as escritas autobiográficas das memórias afetivas da infância, no contexto sócio-histórico do presente e os sonhos de futuro. Para tal, utilizei dos recursos de gravação de áudio, vídeo,

registros fotográficos e questionários enviados via aplicativo de *WhatsApp* devido às dificuldades encontradas no acesso à plataforma *Google Meet*.

Situo o retorno semipresencial das aulas, é a reabertura dos portões da escola situando o momento em que a vacina contra a Covid 19 já circulava no país e grande parte da população estava imunizada. Este capítulo simboliza todas as reverberações que partiram das escritas autobiográficas como mote criativo para os demais capítulos, é a transição das escritas autobiográficas como sementes lançadas e germinadas no solo quando estávamos em distanciamento e isolamento social para as escritas autobiográficas quando iniciamos o seu processo de floração. É também onde brotam quatro oficinas coletivas: *teia de histórias*; *mala de lembranças: revisitando a infância*; *a moldura e o quadro de memórias*; e *árvore e frutos de luz*, realizadas no segundo semestre de 2021, entre agosto e dezembro. Estas oficinas contemplam o segundo e terceiro objetivo específico, nos quais iniciamos a reorganização estética da sala de aula para recepcionar as leituras dramáticas e os desdobramentos de experiências estéticas.

Exponho as repercussões de quando a professora pesquisadora decide “pular os muros da escola” para desbravar o Núcleo Rural Casa Grande, onde nossa escola está instalada. Neste desbravamento, são destacados encontros com pessoas, lugares e itinerários que alumbraram os rumos para contemplar o quarto e último objetivo específico da pesquisa, momento em que entrelaçamos as escritas autobiográficas e as leituras dramáticas com a finalidade de construir coletivamente uma proposta cênica e apresentá-la para o público do Núcleo Rural Casa Grande.

Estes encontros provocaram atravessamentos sensoriais, pedagógicos, artísticos, sociais e políticos. Estímulo que vinha dos alunos, como em visita realizada na casa de uma das alunas mais atuantes na pesquisa, Lucineide, que apresentou sua varanda ornamentada de plantas, um lugar de acolhimento que se transfigurou em mote criativo para a construção coletiva da casa cenográfica. Nos identificamos e criamos uma casa de tecidos, o palco principal para abrigar e, simbolicamente, costurar as histórias passadas, presentes e futuras das mulheres e homens que desembarcaram no Centro Educacional Casa Grande e abriram generosamente as suas bagagens de vida.

Cabe ainda expor o desenrolar da história do Centro Educacional Casa Grande, que está entrelaçada à do Professor Aníbal Rodrigues Coelho, fundador da Associação dos Proprietários e Produtores Rurais do Núcleo Rural Casa Grande (APNRCG), criada em 1982. Sua história de luta e a construção da escola, ainda se assemelha à luta dos moradores e estudantes para melhoria de sua comunidade. Não é possível localizar o início da trajetória desta pesquisa sem contar esse caminho de luta e resiliência de um grupo de produtores, que reunidos aos

proprietários de um núcleo rural, idealizaram e levantaram, com suas próprias economias e mãos de obra, uma escola desacreditada pelo poder público. A trajetória de luta e resiliência da Associação de Produtores e Proprietários do Núcleo Rural Casa Grande está marcada também pela força de trabalho, generosidade e solidariedade dos alunos envolvidos neste projeto de pesquisa.

Figura 2 – Mutirão para a construção do Centro Educacional Casa Grande, 1985



FONTE: Arquivo da Associação dos Proprietários e Produtores Rurais do Núcleo Rural Casa Grande (APNRCCG).

LINHA DO TEMPO

12 de novembro de 1982 – Criação da Associação dos Proprietários e Produtores do Núcleo Rural Casa Grande.

17 de julho de 1984 – Resposta favorável da Secretaria de Educação e Cultura/Fundação Educacional (denominação da época) para a criação de uma escola provisória no Núcleo Rural Casa Grande com a promessa de inauguração em 1985.

02 de março de 1985 – Jornal local anuncia reuniões para organização de mutirões para a construção da escola com o objetivo de atender 100 crianças do Núcleo Rural Casa Grande.

17 de outubro de 1985 – A Associação assina termo de compromisso efetuando doação, à Fundação Educacional de uma área no Núcleo Rural Casa Grande para a construção da escola.

19 de outubro de 1985 – A Associação divulga questionário objetivando mapear colaboradores para os mutirões da construção da escola.

08 de novembro de 1985 – Comissão pró-construção da escola divulga informativo sobre a rotina dos colaboradores, dos profissionais da Fundação Educacional e moradores do Núcleo Rural Casa Grande, nos mutirões.

10 de novembro de 1985 – Início do mutirão.

06 de fevereiro de 1986 – Inauguração da escola que coincide com as festividades de Carnaval.

O Núcleo Rural Casa Grande possui 3 frigoríficos e 1 laticínio, além de 241 chácaras com 2 hectares. Atualmente, algumas destas chácaras foram parceladas para se transformarem em condomínios¹. Os primeiros moradores da região discutiam se construíam primeiro uma igreja, uma escola, ou uma associação de moradores. Para o bem do futuro da região, decidiram pela escola. Foram realizados 68 mutirões em finais de semana. A escola, inicialmente, oferecia aulas desde a pré-escola até o ensino médio. Sua construção é símbolo da luta de homens e mulheres do campo que batalharam por um futuro de transformação para aquela região. Mas esta não foi uma história simples. O governo, diversas vezes, ameaçou uma possível derrubada da escola e propunha a transferência do ensino infantil para área urbana.

A associação lutou então para que além da construção, a escola, primeira benfeitoria construída de maneira coletiva e ativamente colaborativa pelos moradores, não fosse derrubada na região do Núcleo Rural Casa Grande. Além das ameaças, o grupo, na época, sofreu represálias policiais. Ainda assim, conseguiram inaugurar a escola, ainda chamada de rural, no dia 6 de fevereiro de 1986, dia de carnaval, motivo mais que suficiente para um festejar.

A escola atendia aos filhos de caseiros e trabalhadores, mas com o passar dos anos a demanda foi aumentando e a estrutura da escola já não conseguia atender a todos. Era sinal de que precisavam ampliá-la com novas salas que pudessem atender a extensão populacional da região com a construção dos condomínios que traziam cada vez mais moradores. Em 2007 a situação ficou crítica a ponto de a Secretaria de Educação do Distrito Federal levantar a hipótese de transferir o ensino fundamental e médio para as escolas da área urbana do Gama.

Foram realizadas audiências públicas para a permanência dos segmentos na escola para evitar possíveis evasões e abandonos. Para além disto, foi prometido pelo governo da época que

1 Informações fornecidas pela secretaria da Associação de Moradores do Núcleo Rural Casa Grande.

a construção de um novo edifício para atender à crescente demanda de novas matrículas se daria em breve. Ainda assim, cientes da lentidão do poder público, a própria associação, junto à direção, corpo docente e comunidade escolar como um todo, deram início às melhorias e adaptação do espaço, a fim de atender tais demandas e aguardar a promessa do governo. O boletim informativo da associação de produtores registra a vitória da luta da comunidade:

No final de 2007 a SEE/DF publicou portaria transferindo o ensino médio diurno de Casa Grande, tendo como principal razão a estrutura física inadequada para manter alunos de diferentes idades e ciclos no mesmo período. Após audiência pública no dia 09/02/2008, com participação de cerca de 400 pessoas da comunidade, o governo prometeu a construção de um novo prédio para atender toda a demanda da região. Passados quase seis anos, a nova escola ainda não saiu do papel (APNRCG, 2013, p. 9).

É importante ainda registrar que em 1980 havia 84,38% de analfabetos e 97,93% de pessoas desempregadas, com baixos salários e sem carteira assinada na comunidade do Núcleo Rural Casa Grande. Era um indicativo importante para que a associação galgasse espaços de emancipação da população por meio da educação. Além de unir esforços para ir em busca de melhorias como estradas, energia elétrica, escola, posto de saúde, segurança e fortalecimento da agroindústria, o que poderia contribuir para a geração de emprego.

O desejo de construir uma igreja no Núcleo Rural Casa Grande começou em 1980 quando o senhor Aníbal chega com sua família no local, mas a escola parecia ser mais urgente e, por isto, foi priorizada. No entanto, o desejo não foi esquecido, e novamente com a força tarefa da comunidade rural, em agosto de 1998, foi decidida a construção da igreja. No ano seguinte, no dia 28 de março de 1999, foi lançada a pedra fundamental da Capela São Francisco de Assis, hoje principal ponto turístico do Núcleo Rural Casa Grande, momento comemorado com grande festa. A capela, localizada a poucos metros do CED Casa Grande, faz parte do contexto social, cultural e religioso da comunidade escolar.

Figura 3 – Capela São Francisco de Assis



FONTE: Acervo pessoal.

Figura 4 – Interior do CED Casa Grande



FONTE: Acervo pessoal.

Figura 5 – Unidade Básica de Saúde



FONTE: Acervo pessoal.

Figura 6 – Associação dos Proprietários e Produtores Rurais do Núcleo Rural Casa Grande (APNRCCG)



FONTE: Acervo pessoal.

A Capela São Francisco de Assis, assim como um salão comunitário, a escola e um posto de saúde, são o princípio estético e fundamental da construção cenográfica de um projeto artístico e educacional que alcançou ganhos que ultrapassaram os ensejos mais tímidos de um grupo de alunos e sua professora sonhadora que buscou fazer seus estudantes saírem da zona de silenciamento e ocupar o lugar de protagonismo que lhes cabia desde o início. O que fora confeccionado a partir do tecido para um cenário de um jogo teatral trouxe tessituras alinhavadas por percursos que ultrapassaram a sala de aula. Isso porque a pesquisa já havia verdadeiramente ultrapassado os muros da escola e precisava também representar a luta da associação que serviu de alicerce para construção da comunidade rural e escolar.

Em março de 2021, a pesquisa se situava em uma educação que já estava há um ano em isolamento e distanciamento social. O contexto da pandemia da Covid-19 abriu abismos entre alunos, professores e escola. O isolamento, no entanto, permitiu encontros e descobertas virtuais, como o trabalho da professora doutora Rayssa Aguiar Borges que, inspirou a metodologia autobiográfica, mote desta pesquisa. A atriz, professora e pesquisadora nos presenteava, em uma disciplina online do mestrado na UnB, o “Chá de Cartas”, momento em que apresentava escritas autobiográfica de seus alunos da EJA do Campo através de cartas lidas em um espaço intimista que lembrava uma casa rústica dos interiores do país. As potencialidades da escrita dos alunos, ali apresentadas, tornou-se um divisor de águas, especialmente no contexto da pandemia em que, ainda isolados, as cartas e escritas pessoais poderiam converter-se em registros de diários de bordo, exercício comumente utilizado no teatro como meio de resguardar as experiências diárias de ensaios, dificuldades e descobertas.

Por vezes, alguns percalços que atravessam a vida sofrida do estudante da EJA são ainda mais potencializados no contexto da Educação do Campo, pois como trabalhadores rurais, a vinda destes camponeses de uma situação agrária muitas vezes também é precária. Ainda assim, a busca por novas perspectivas de vida através da educação carrega também poesia. São roteiros

de superação dignos de estarem no palco da vida mas também nas histórias cênicas que povoam o teatro e o cinema.

1.1 DESENROLANDO AS MINHAS LINHAS

As três disciplinas do primeiro semestre do mestrado: *Tópicos em Etnocologia, A Experiência Artística e a Prática de Artes na Escola e Metodologia de Pesquisa* iluminaram para novas ideias e novos rumos no mar de incertezas em que todos se encontravam no contexto pandêmico.

Em um dos nossos encontros remotos de terça à noite na disciplina de Etnocologia com o professor Graça Veloso, fomos instigados e aconselhados para que em nossa caminhada enquanto pesquisadores fôssemos honestos e verdadeiros em nossas narrativas e como dever de casa foi solicitado que escrevêssemos sobre a nossa trajetória de vida até ali, naquele fevereiro de 2021.

Naquele dia, logo que nos despedimos da aula, para aproveitar o frescor daquela provocação iniciei o meu dever de casa, abri as minhas gavetas, revirei os álbuns de família, organizei cronologicamente os registros fotográficos, estabeleci contato telefônico com os meus pais e irmãs em busca de mais fragmentos de lembranças, como se desejasse juntar recortes de tecidos para costurar uma grande colcha de retalhos, exercitando o meu olhar para dentro, antes de olhar a tudo o que estava ao meu redor enquanto acadêmica.

Trouxe o meu contexto familiar para situar a mistura que sou, filha de mãe nordestina e pai mineiro, sou o entrelaçamento do Sudeste e Nordeste nascendo no Centro-Oeste. Tenho três irmãs, a minha vivência aconteceu em um contexto familiar simples em uma casa de madeira pintada de azul claro e chão vermelho. Minha mãe costumava ir em busca de pneus velhos de carro para criar almofadas decorativas para a nossa sala, as painéis penduradas nos pregos fixos na madeira da cozinha refletiam o chão encerado. Tínhamos um grande quintal com um pé de manga e outro de laranja, em um deles um balanço, aquele era o nosso espaço. O portão era sempre trancado, não podíamos sair para brincar com as crianças da quadra, mas eu e minhas irmãs nos abraçávamos nas grades para observar as outras crianças brincando na rua, a vontade de estar com elas era gigantesca, era como um pássaro que queria voar fora daquele quintal.

Nas lembranças vívidas do meu contexto familiar trouxeram uma das cenas corriqueiras nas tardes de fim de semana. Na sala de casa, as almofadas feitas de pneus velhos organizadas em círculos, nos aconchegavam para ouvir a minha mãe contar a história da sua infância no

Nordeste, enquanto ela costurava à mão as nossas bonecas de pano, pois não possuía recursos financeiros para comprar brinquedos para as quatro filhas pequenas. Eu e minhas irmãs de olhos e ouvidos atentos contemplávamos as costuras permeadas de histórias que envolviam as brincadeiras com seus seis irmãos na década de 50 na cidade de Cajazeiras, Paraíba. Ouvia sobre os festejos religiosos, as matinês, até a chegada em Brasília nos anos 70 em busca de sonhos.

Figura 7 – As bonecas da minha mãe



FONTE: Acervo pessoal.

Meu pai também nos presenteava com as suas histórias de vida. De cima do guarda-roupas, ele tirava uma mala antiga empoeirada, aquela que trouxe quando migrou de Minas Gerais para Brasília. Assim como minha mãe, veio em busca de sonhos na jovem cidade do Planalto Central. Aquela mala abrigava fotografias dos seus familiares, documentos e recortes de jornais com notícias da sua cidade. Era a sua caixa de memórias. Trazia em sua narrativa a história da estação de trem, em Patrocínio-MG, onde meu avô trabalhava para sustentar sua família. Foram os movimentos do ir e vir dos trens nas linhas de ferro que os provocaram para seguir em busca de novos itinerários.

Figura 8 – Meu pai e suas linhas de ferro



FONTE: Acervo pessoal.

Abri a minha caixa de memórias, iniciei a minha escrita autobiográfica e observei que na maior parte do tempo estive no meu passado, nos momentos da minha infância. Hoje compreendo e tenho a segurança em afirmar que a gênese da minha escrita tanto para as poéticas que foram construídas em torno do ofício da costureira e o encanto em ouvir histórias, quanto para as metáforas que construí ao longo do meu itinerário acadêmico, foram o resultado do acúmulo de minhas memórias afetivas da infância.

2 TRAJETÓRIAS DE SABERES DA EJA DO CAMPO NA PANDEMIA DE COVID-19

2.1 MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos entra em cena nas Constituições Federais da Era Vargas; e para contemplar o país em seu acelerado desenvolvimento econômico, o Estado assumiria o dever de proporcionar o ensino primário público, gratuito e obrigatório para o

cidadão adulto, ou seja, a classe trabalhadora precisava acessar o ensino para atender às crescentes demandas do avanço industrial².

Neste cenário da industrialização do país surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, um movimento para pressionar o poder público a oferecer uma educação igualitária para todos. Reivindicava o cumprimento do direito à educação de uma maneira que alcançasse os cidadãos de forma verdadeiramente igualitária, abraçando a diversidade de realidades de cada aluno.

No início da década de 1960, nasceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em um momento marcado por pressão da sociedade que exigia mais políticas públicas principalmente relacionadas à Educação. A LDB é também impulsionada por anseios de maior atuação da população no cenário político brasileiro. Com mais pessoas alfabetizadas, haveria também mais aptos ao voto no Brasil.

Em Brasília, duas histórias se entrelaçam na década de 1960: a criação da Universidade de Brasília e as primeiras vivências da Educação de Jovens e Adultos a partir dos Círculos de Cultura instituídos pelo Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964 (RÊSES, 2017). Esses Círculos, em nível de Distrito Federal, ocorriam nas cidades-satélite de Sobradinho, Candangolândia, Núcleo Bandeirante e Gama, sendo esta última onde atualmente exerce a licenciatura em Arte em uma escola do campo no Centro Educacional Casa Grande.

Os Círculos de Cultura³ eram frutos de uma metodologia de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire e que o Ministério da Educação e Cultura adotou como Programa Nacional de Alfabetização a fim de atender às crescentes demandas para o ensino de jovens e adultos no início da década de 1960. Com o período histórico marcado pelo regime da ditadura militar, o programa foi suspenso e o seu criador, Paulo Freire, sofreu perseguições, resultando em sua prisão.

Em abril de 1964, há um longo período histórico marcado pelo golpe militar, que interromperia os progressos educacionais das décadas anteriores. A ditadura, estabelecida por 21 anos, paralisava também os avanços da educação, oriundos de movimentos como “Movimento de Educação de Base”; a campanha “de Pé no Chão também se aprende a ler”; os “Centros Populares de Cultura”; “União Nacional dos Estudantes”; “Movimento de Cultura

² RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetização**. Brasília: Paralelo 15, 2017.

³ Os Círculos de Cultura foram uma experiência exitosa na alfabetização de 300 trabalhadores rurais, em 45 dias, na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte. (FREIRE, 1991; 2003).

Popular de Recife” e “Plano Nacional de Alfabetização”, em que Paulo Freire havia sido o responsável logo após ter obtido sucesso na sua prática com a alfabetização de Jovens e Adultos na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte (GADOTTI; ABRÃO, 2012 *apud* RÊSES, 2017, p.30).

No auge da ditadura militar é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização. O Mobral surge com a proposta de eliminar em uma década o analfabetismo no Brasil. No entanto, apesar de camuflado de avanço educacional, o Mobral divergia do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelo seu caráter de doutrinação para atender os anseios da política em vigência da época.

O estudante do Mobral até hoje é visto como alguém que não alcançou êxito nos estudos. O movimento marca uma tentativa frustrante de atingir êxito na alfabetização, mas apresentava uma vertente político-ditatorial, deixando de existir em 1985, mesma época em que o país transitava para o processo de redemocratização.

A Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Distrito Federal retoma o fôlego com a retomada da democracia do país em 1985. Iniciativas surgem de escolas de Sobradinho, Ceilândia, Paranoá, e há também presença e atuação de estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. É neste contexto e sob essas influências que foi instituído no dia 20 de outubro de 1989 o Grupo de Trabalho Pró Alfabetização do Distrito Federal – GTPA-Fórum EJA/DF, que continua atuante. Segundo Erlano Rêses (2017, p.34), “(...) se configura até os dias de hoje como espaço de articulação dos mais diversos coletivos comprometidos com a educação de jovens e adultos do DF e entorno, integrado como Fórum EJA e ao movimento nacional dos Fóruns estaduais”. A atuação do GTPA-Fórum EJA/DF está pautada na defesa dos direitos da Educação de Jovens e Adultos e tem como colaboradores diversos seguimentos governamentais e não governamentais.

Surgiram evoluções destinadas à Educação de Jovens e Adultos como a motivação do poder público e diversos setores do Estado para investir recursos com a finalidade de erradicar o analfabetismo no país e garantir a regularidade do ensino noturno de acordo com as condições do aluno.

Em 1996, há mais reforço para a Educação de Jovens e Adultos com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Expressa a garantia do prosseguimento dos estudos àqueles jovens e adultos que em sua idade regular não acessaram o ensino fundamental e médio; o ensino gratuito; o estímulo de permanência para o aluno trabalhador; a Educação de Jovens e Adultos articulada com o ensino profissional; e a execução de exames para certificar o avanço de etapas de ensino.

2.2 LINHAS E PONTOS NA CRIAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

A Educação do Campo carrega em seu histórico de criação uma marca de luta e abandono que ficou como herança de um país que não respeita sua própria história. No período histórico do Império, o Brasil não contemplava em suas Constituições a temática sobre a educação rural, mesmo sendo um país com procedência de economia agrária. Denota-se que as lideranças políticas da época não visualizavam o campo como território fértil para disponibilizar o acesso à educação, o que também evidenciava os vestígios de uma cultura de mão de obra escrava.

No início do século XX, em 1923, foi realizado o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro para debater as constantes migrações da população rural para o território urbano, causando prejuízos para a produção do campo. O objetivo do congresso era assegurar uma educação direcionada para o desenvolvimento da atividade agrícola às crianças em situação de pobreza das áreas rurais e àquelas das áreas urbanas que apresentassem potencial para tais atividades.

A Constituições Federais entre 1934 e 1967 trouxeram em seus textos a destinação de verbas da União para a educação em área rural, mas as ações para a execução de tais verbas não foram realizadas de fato. O ensino técnico era ofertado por empresas rurais, sendo obrigatoriedade das empresas comerciais, industriais e agrícolas ofertar ensino primário para os trabalhadores e seus filhos, ou seja, o Estado estava transferindo o que era de sua competência para instituições privadas. Fica claro que a Educação do Campo carregava uma proposta de ensino para atender interesses econômicos e políticos.

O Marco para a Educação no Brasil surge na Constituição de 1988, em que o Estado assume o seu papel para garantir os deveres para a oferta do ensino obrigatório, público e gratuito para crianças, adolescentes e adultos, incluindo atendimento especializado aos portadores de deficiência. O ensino noturno se torna uma garantia de direitos levando em consideração as condições do jovem e adulto trabalhadores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, determinava adaptações para a educação rural de acordo com as peculiaridades da rotina no campo, incluindo-se as metodologias adotadas e o calendário escolar adequado às atividades agrárias (BRASIL, 1996):

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 - II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
- (BRASIL, 1996, p.21)

Este dispositivo legal já vislumbrava e abria caminhos para o reconhecimento das riquezas sócio-histórico-culturais que o universo rural disponibilizava para as investigações de teorias e práticas pedagógicas, trazendo o aluno deste contexto para o centro das discussões e reflexões e transformando-o em sujeito de direitos.

Em julho de 1998, a cidade de Luziânia, Goiás, foi palco para a realização da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, resultado de uma cooperação entre a Universidade de Brasília, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organizações das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e educadores do campo.

Neste evento, a denominação Educação do Campo nasce em contraposição à Educação Rural, que historicamente desconsiderava os saberes e fazeres dos trabalhadores rurais como conhecimento para a teoria e prática pedagógica. A história da Educação do Campo está entrelaçada aos enfrentamentos travados pelos movimentos sociais nos territórios de reforma agrária. Entre as suas lutas, esteve e está uma oferta de ensino para os seus acampados que contemplem as especificidades do seu contexto sócio-histórico- cultural, que segundo elucidação de Rayssa Aguiar Borges (2018),

Assim como a luta do MST por reforma agrária faz parte de um projeto de país, a luta por escolas nos acampamentos precisou considerar a necessidade de vinculação dessas escolas às questões da realidade específica de cada acampamento e assentamento, à organização da produção, à mediação dos processos sociais que acontecem no campo (BORGES, 2018, p.186).

A definição de Populações do Campo e Escola do Campo estão especificadas nos dispositivos legais do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, e na Portaria SEEDF nº 419, de 21 de dezembro de 2018:

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

(BRASIL, 2010, p. 18).

No Distrito Federal, as Escolas do Campo correspondem às antigas escolas rurais. Essas escolas pressupõem uma metodologia de ensino que se adeque às realidades do campo, com calendário específico, valorização e adequação de aspectos culturais, econômicos, ciclos de produção, condições climáticas e tradições da comunidade camponesa (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O reconhecimento dos fazeres e saberes da comunidade do campo e o respeito às identidades dos sujeitos desta fizeram parte dos caminhos trilhados para a implantação de políticas públicas na busca de estabelecer a Educação do Campo como modalidade de ensino, instituindo dispositivos legais para a sua implantação a nível nacional, passos importantes para romper com a ideia de superioridade do ensino urbano em relação ao ensino em área rural, como esclarecem as diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal:

O território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. Trata-se de território de produção de vida e de trabalho. Um trabalho diferenciado daquele que caracteriza o contexto urbano, porém igualmente relevante e respeitado. Essa diferença produz marcas que devem ser consideradas nas práticas pedagógicas. É nesse sentido que o enfoque da Educação do e no campo vem sendo constituído por aqueles que lutam pelo seu reconhecimento como um território diferenciado, nem melhor, nem pior do que o meio urbano, apenas diferente, outro contexto social, outra escolha, outra possibilidade de vida, igualmente relevante (SEE-DF, 2018, p.14).

A educação *do e no* Campo objetiva que a teoria e prática docente seja desenvolvida no lugar onde a população do campo reside, para que estes sejam atuantes no processo de ensino e aprendizagem e que a sua diversidade cultural seja temática principal para o direcionamento da proposta pedagógica.

2.3 A PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Em 31 de dezembro de 2019 a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre um alto número de pneumonias na República Popular da China. Os casos, que inicialmente se concentravam na cidade de Hubei, se espalharam rapidamente por outras cidades da China e em seguida seriam levados por aviões, navios, trens e carros para o mundo inteiro. Os noticiários logo após as festividades de ano novo em 2020 relatavam o caso, no entanto não esperavam que os impactos destes casos, agora reconhecidos como uma nova cepa do coronavírus, chegassem de maneira tão devastadora também no Brasil.

Os coronavírus são uma grande família de vírus que causam doenças que variam do resfriado comum a enfermidades mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio, Mers, e a Síndrome Respiratória Aguda Grave, Sars (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023).

No Distrito Federal, uma reunião de emergência do governador com representantes da Secretaria de Educação no dia 26 de fevereiro de 2020 resultaria em uma decisão drástica. A partir do dia 28 de fevereiro, as aulas nas redes pública e privada de ensino estariam suspensas, inicialmente por uma semana. Contudo, os casos não só se espalhavam como causavam um caos na saúde mundial, causando um grande número de mortos que os governantes não eram capazes de resolver. Diante deste cenário, no dia 11 de março, dia em que a pandemia foi declarada mundialmente pela OMS, o decreto se renovou e as aulas foram suspensas por tempo indeterminado.

Uma pandemia representa uma infecção em larga escala, em termos geográficos, mas o termo não seria suficientemente esclarecedor para descrever a gravidade da emergência sanitária que começava a assombrar o mundo.

Os impactos da Covid-19 não seriam apenas na saúde física e mental da população, mas também sociais e econômicos. Eram constantes os sinais de alertas sobre os números de vítimas fatais, o que exigia do poder público ampliação dos leitos de Unidade de Terapia Intensiva e instalação de hospitais de campanha. Um colapso tanto do Sistema Único de Saúde quanto da rede particular de hospitais. Foi criado o Auxílio Emergencial, um benefício social no valor de R\$ 600,00 para atender as famílias em situação de vulnerabilidade mais afetadas durante a pandemia do Covid-19. Este auxílio também contemplava as atividades econômicas afetadas pela crise.

Além do caos sanitário causado também pelo grande número de mortos (em dezembro de 2022 já eram 691 mil mortos pela doença somente no Brasil), a educação também sofrera grande impacto, já que os alunos permaneceram afastados da escola por pelo menos um ano e meio. Em alguns estados e municípios esse tempo chegou a dois anos de ensino remoto, ou seja, realizado de maneira individualizada em isolamento social.

Nas grandes capitais, algumas estratégias com auxílio da tecnologia buscavam alcançar os alunos. Aulas realizadas ao vivo por canais de videoconferência, salas virtuais de ensino e métodos diversos que envolviam tecnologias da educação como a gamificação, metodologias ativas, entre outras tentaram minimizar os impactos no aprendizado. No entanto, em cidades e bairros mais isolados do país, os estudantes não possuíam aparelhos tecnológicos ou sinais adequados de internet para que estes meios fossem possíveis.

Era o caso da Educação do Campo e da EJA, em que os alunos do campo ou mais velhos não tinham tempo, recursos ou treinamento adequado para acessar a tecnologia. Para estes restou, na maioria das vezes, apenas atividades impressas. Mas a evasão escolar aconteceu em larga escala devido a desmotivação e dificuldade de aprendizado dos alunos sem seus professores. No contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil, já era de se esperar que os retrocessos e dificuldades de aprendizagem seriam uma herança difícil de lidar nos próximos anos. No entanto, quando se fala da Educação de Jovens e Adultos, que já vem de uma primeira interrupção abrupta nos estudos, perder estes alunos para a evasão escolar pode significar um caminho sem volta.

2.4 A ARTE NA EJA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sonhamos e lutamos por uma escola com espaços férteis para a fruição estética, um espaço de convivência e compartilhamento de vivências, de repente precisou se adaptar. Era um espaço onde ensino e aprendizagem se articulavam e vínculos afetivos poderiam ser fortalecidos, uma vez pautados no respeito às diferenças. As experiências artísticas nesse contexto proporcionavam e revelavam momentos propícios para transformações das visões de mundo a partir das singularidades dos alunos.

As experiências estéticas se davam partindo da multiplicidade cultural, das trocas de saberes, da interação entre professor e aluno, e foi nessas interações que se abriram as possibilidades para uma comunicação sensível e, conseqüentemente, para um fazer artístico que contemplasse o desenvolvimento de cada sujeito, criando-se estratégias de transformações no seu modo de se perceber no mundo. Segundo Elmo Lima (2020):

[...] o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo deve estabelecer um diálogo permanente com os elementos simbólicos e materiais que compõem esse universo cultural, buscando pela imersão, compreender o modo como os sujeitos pensam este contexto e reelaboram suas estratégias de ação e relação com o mundo. (LIMA, 2020, p. 551).

Nas salas de aula com jovens e adultos em uma escola do campo, tecem-se práticas que favorecem o compartilhamento de histórias de vida de homens e mulheres que migraram de diversas regiões do Brasil levando, em suas bagagens, suas histórias e geografias, além de trajetórias de vida que carregam sinais de silenciamento e opressão. Busquei, na sala de aula, uma proposta de educação pautada na superação das desigualdades sociais que contribua para a transformação dos sujeitos. Refletindo sobre o contexto cultural, histórico e social destes,

reforçando o compromisso com uma prática transformadora, artística e política que viabilize a constituição de sujeitos de saberes que se reconhecem no outro. Como afirma Renato Reis (2011):

[n]a narrativa de cada sujeito, uma história. Em cada história, um processo de desenvolvimento. E neste processo de desenvolvimento [...] [e]stá a garimpagem de indícios que revelam a possível ocorrência de transformação de cada sujeito ou sujeitos em sujeitos de amor, poder e saber (REIS, 2011, p.144).

É fundamental reconhecer e afirmar a arte como uma área do conhecimento capaz de transitar nas questões sociais, políticas, históricas e de estabelecer um diálogo permanente entre os conhecimentos prévios do sujeito da EJA da escola do campo e os conhecimentos formais. Essa interação é capaz de ressignificar práticas e teorias pautadas na emancipação social, cidadania e justiça social.

Contudo, fez-se urgente e desafiador refletir e construir uma proposta artística para o desenvolvimento de teorias e práticas no contexto de incertezas marcado pelo caos da pandemia de Covid-19, uma vez que o isolamento social potencializou as inúmeras situações de opressão às quais os sujeitos da EJA já se encontravam expostos. Essas incertezas trouxeram um despertar sobre uma proposta que buscasse, nas diversas linguagens artísticas, um espaço para dar notoriedade às expectativas e às perspectivas de jovens e adultos também fora do contexto físico da escola.

A EJA demanda constantes buscas por uma prática artística baseada no desejo de romper barreiras do diálogo, de estabelecer uma escuta sensível, de compreender as diversidades e adversidades de um contexto escolar que já contém cartilhas do que é ou não é arte. É preciso desenvolver uma educação não formal em um ambiente formal, na expectativa de adentrar o universo sociocultural de cada aluno.

Por vezes, as ações e relações da comunidade escolar se fortalecem com o desenvolvimento de projetos artísticos, pois é sobretudo nessas situações que os universos dos alunos se cruzam. Se em atividades assim somos transformados enquanto professores, o mesmo pode ocorrer com os alunos, que se deparam com abrangências que ultrapassam o ambiente escolar, inserindo-se na comunidade com a ação artística, social e política, como aponta Wellington Oliveira (2019):

Pretendemos uma reflexão sobre práticas pretensamente comprometidas com uma comunidade, com questões sociais e culturais que envolvam uma localidade ou grupo social específico, por meio do fazer teatral. [...] No Brasil, por exemplo, enquanto área

de pesquisa e extensão universitária, se institui a partir da necessidade de abrangência das práticas teatrais que ocorram fora dos muros da escola (OLIVEIRA, 2019, p. 139).

Os muros da escola verdadeiramente precisavam ser ultrapassados. Na pandemia, o ensino remoto nos fez adentrar as casas e realidades destes alunos. Mas era preciso muito mais, já que nem todos conseguiram se adequar ao novo formato. As práticas comprometidas com esta comunidade, como enfatiza Oliveira, precisavam começar por cativar estes sujeitos. Trazê-los de volta à escola. Era preciso, na verdade, ir em busca destes.

As novas tecnologias trouxeram inovações, mas também dificuldades para o público da EJA, principalmente. A nova estratégia de ensino chegou de maneira abrupta. Não houve tempo de incluir digitalmente nossos alunos, já tão defasados com os percalços da vida difícil que os tiraram da escola precocemente. Quando falamos dos sujeitos da EJA já é preciso compreender o contexto social em que estão inseridos. Ao compreender que este recorte ainda se faz em uma comunidade do campo periférica, é também compreender que estamos falando de um grupo de alunos ainda mais excluídos e marginalizados durante o ensino remoto.

Muitos estudantes da EJA no campo estão expostos a circunstâncias de opressão, vivenciando situações de subalternidade que deixam as marcas da invisibilidade. Trata-se de realidades em que o ato de ir à escola torna-se um ato de cidadania, de resistência, de luta por igualdade. Muitas vezes um momento de liberdade e até descanso para aqueles alunos que ainda se encontram inseridos no mercado de trabalho informal, com excessivas cargas horárias e sem nenhuma proteção social. A escola torna-se, assim, um lugar de inclusão social e garantia de direitos humanos.

A sala de aula presencial é um espaço de encontro de singularidades, trocas de saberes entre alunos e professores, acolhimento e escuta, onde surgem inúmeras possibilidades de experiências estéticas. E na pandemia de covid-19 quando este espaço singular de troca e escuta de repente foi interrompido? Esta pesquisa procurou suavizar estes transtornos para além da teoria.

2.5 PANDEMIA DE COVID-19 E A EJA DO CAMPO

No dia 11 de março de 2020, como já citado, fomos surpreendidos com um decreto que suspendia as aulas por uma semana com o intuito de frear o avanço da pandemia que começava a assombrar a todos nós. Não houve tempo de preparo, planejamento, formação dos professores para ensino remoto e muito menos para os alunos. O decreto simplesmente chegou e as aulas foram suspensas.

A obrigatoriedade do retorno das aulas, de maneira exclusivamente remota, só chegou em junho de 2020. Até este momento o sentimento era diverso. Havia o medo do vírus ainda desconhecido, mas assustadoramente fatal, o medo de não conseguir continuar os estudos já que as dificuldades de aprendizado on-line distanciariam ainda mais os alunos dos professores, o medo por parte dos professores de não conseguirem alcançar seus alunos de maneira virtual, o medo, enfim, do fracasso escolar vindo de vários núcleos pesarosos.

Partindo dessas considerações, reavaliamos os novos caminhos da educação, da arte e da criatividade diante das incertezas do atual cenário da pandemia de covid-19, em que as novas tecnologias de informação e comunicação se tornaram a única via possível de ensino e aprendizagem.

Refletindo sobre minhas experiências no ensino remoto em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na EJA em uma escola do campo, já no ano de 2020, mais de um semestre depois do início remoto das aulas, percebi a falta de entusiasmo dos alunos. Nos deparamos com o rompimento de vínculos afetivos, o baixo índice de participação na plataforma digital e, conseqüentemente, a evasão escolar. Estas considerações fizeram com que o desenvolvimento de projetos artísticos e do aprendizado ficassem comprometidos. Antes, existia uma realidade de entusiasmo mútuo que provocava a imaginação e curiosidade para a criação de arte e compartilhamento de saberes. Agora o medo freava toda nossa criação.

O mestrado profissional em artes permitiu a mim e meus alunos abrimo-nos para mais possibilidades. Recebemos estímulos teóricos e metodológicos que nos abriram janelas para novos caminhos. Os desafios da EJA me levaram a questionamentos sobre como produzir arte e construir novas e mais fortalecidas narrativas autobiográficas em uma realidade na qual as nossas conexões fragilizaram-se.

Assim como esclarece Boaventura Santos (2007), era preciso mais do que um novo conhecimento, como as metodologias ativas e tecnologias para educação, era também preciso um novo modo de produção já que este conhecimento não era acessível aos alunos.

Em um contexto em que as expectativas de futuro da maior parte da população mundial não são as melhores, 'não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos de um pensamento alternativo às alternativas' (SANTOS, 2007, p. 20).

A leitura de textos de Fayga Ostrower (2014) trouxe uma das propostas de diálogo e discussão para as aulas da disciplina de “Experiência Artística e a Prática de Artes na Escola” do mestrado profissional em artes da UnB. A introdução do livro “Criatividade e Processos de

Criação”, datada em 1976, chama atenção para uma reflexão potencialmente atual: as questões causadoras da alienação do homem. O fato de o homem contemporâneo estar exposto a inúmeras funções, exigências do fluxo constante de informações contraditórias. Um verdadeiro “bombardeio” das recentes crises sanitárias, sociais, religiosas e políticas trouxe questionamentos sobre o quanto tais questões podem potencializar a alienação, que impedem as possibilidades de criação.

A atual crise mundial provocou sentimentos de incertezas e questionamentos sobre a vida que podem ser geradores de problemáticas para a criatividade, porém, segundo Ostrower (2014):

[o] potencial criador [...] se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. [...] A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, amplia-se. [...] Tensão psíquica, uma noção de renovação constante do potencial criador. É um aspecto, a nosso ver, relevante para a criação (OSTROWER, 2014, p. 27).

As problemáticas do contexto atual, acerca da dificuldade de localizar e incentivar a participação dos alunos em meio a tantos atravancos, acabaram por aguçar nossas percepções. Havia questões capazes de impulsionar e provocar o potencial criativo de nós professores, mas também dos estudantes da EJA. Houve necessidade de constantes transformações a partir de uma necessidade de se realizar a tarefa, de se alterar e adaptar possibilidades, assim como acontece com esses sujeitos em um processo de ressignificação do olhar dentro e fora dos espaços escolares, acadêmicos e domésticos. Hoje, esses espaços se misturam, se confundem e se interligam, trazendo uma nova necessidade de uma reconfiguração para a criação e fruição estética.

2.6 O SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como já explicitado, o projeto de pesquisa aconteceu no Centro Educacional Casa Grande, escola do campo da rede pública de ensino, localizada na Ponte Alta, área rural da cidade do Gama (Distrito Federal). Importante reiterar que as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são destinadas “(...) àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Como enfatiza a LDB” (BRASIL, 1996). O fluxo de aprendizado foi rompido por algum motivo que não nos cabe julgar, mas certamente estes motivos são parte importante também da formação social e cultural destes estudantes.

Para além das peculiaridades trazidas por estes estudantes buscando resgatar e retomar sua formação básica, também é importante enfatizar que estamos falando de uma escola do campo. Um núcleo rural, onde muitos estudantes são parte de um sistema duro de trabalho que pouco valoriza a emancipação intelectual. Por mais que a escola tenha chegado ao bairro destes estudantes, a extensão territorial ainda os distancia. Então, além das horas de trabalho e estudo, há que se compreender que até o meio de transporte para chegar à escola é exaustivo. A escola possui 4 transportes escolares para buscar os alunos em chácaras, assentamentos e condomínios horizontais que são alcançados pela escola.

As trajetórias de vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos se revelaram como fontes de busca para a compreensão da pluralidade de itinerários que os trouxeram até uma escola do campo, relatos e fatos da dinâmica social de grande relevância política e cultural que esboçam o cotidiano de vidas singulares. Esse sujeito deixa de ocupar um lugar estático para ocupar um lugar dinâmico onde ele mesmo vai alinhavando os recortes de suas experiências, tendo a oportunidade de se ressignificar perante o seu contexto.

Para o projeto de pesquisa e prática, muitos foram convidados, mas poucos puderam se disponibilizar ou verdadeiramente estar conosco. A EJA procura acolher os estudantes e suas dificuldades e impulsionar novas fases profissionais muitas vezes embarreiradas pela interrupção dos estudos. Por isso adequo as necessidades, horários e carga horária destes alunos para que não desistam mais uma vez.

Analisando o número de matriculados e participantes do projeto em 2021 com dados informados pela escola, é possível analisar alguns pontos: no sexto ano, tivemos cinco matriculados, sendo três mulheres e dois homens. Nenhum dos homens participou do projeto, enquanto as mulheres vieram com apenas uma ausência; No sétimo ano, houveram nove matriculados, sendo três mulheres e o dobro de homens. Apesar do número maior de alunos, apenas um de cada gênero participou do projeto; No oitavo ano também havia nove alunos matriculados, desta vez duas mulheres e sete homens. Entre os homens apenas um topou estar conosco e apenas uma das mulheres participou do projeto; No nono ano eram dez homens e quatro mulheres, nenhum deles pôde participar.

Há disparidade de matrículas no 2º segmento, em que as mulheres matriculadas são minoria, comparando aos homens matriculados, e são elas que participaram ativamente das atividades. Isso denota uma dedicação maior das mulheres que retomam os estudos mesmo frente aos inúmeros papéis que elas ainda precisam exercer nos seus contextos familiares. No entanto, também se deflagra um retorno ao contexto escolar mais acentuado por parte dos

homens, o que também se justifica por ser ele ainda, principalmente no contexto rural, o provedor financeiro que deve buscar nos estudos a melhoria na profissão.

A Educação de Jovens e Adultos tem a presença de estudantes jovens que migraram do ensino regular com distorção da idade-série, bem como estudantes adultos e idosos que estão afastados da escola há mais tempo. Esses últimos carregam na bagagem a imagem do professor como o detentor máximo do saber, e têm como referência uma escola tradicional, com aulas expositivas no quadro, reprodução de materiais e uso de bibliografias disponíveis na biblioteca da escola enviadas pelo Ministério da Educação.

Entre tantas diferenças que envolvem os formatos e didática dos estudos interrompidos, origens geográficas, etnias, profissões, idade e diversidade cultural, encontramos também beleza, unidade, parceria e estímulo entre eles para não deixarem os colegas desistirem. Havia uma riqueza de histórias bibliográficas em constante transformação e construção que se fortalecia ali na Ponte Alta do Gama. E partimos dali com nossas bagagens para iniciar nossa viagem criativa.

3 RESGATE REMOTO DO PASSADO

3.1 PRIMEIRAS LINHAS ESCRITAS: ENTRE ACERTOS E FRUSTRAÇÕES

Como apresentado anteriormente, o primeiro objetivo específico desta pesquisa é propor uma escrita autobiográfica como exercício de resgate de memórias da infância, contextos familiares, sociais e culturais. A proposta da escrita autobiográfica é uma prática de diálogo, uma escrita de si e uma provocação para o exercício de olhar para trás, como se pudesse puxar as linhas do seu tempo, alinhavando os recortes de acontecimentos, sensações, lugares e pessoas que teceram suas trajetórias de vida iniciando pela infância. Segundo Luiz Carlos Ferreira (2017),

[a] narrativa compreende uma escrita de si, um espaço para biografar-se. A narrativa acontece mediante uma tessitura de fios, retalhos que vão sendo justapostos, formando uma colcha de retalhos materializada a partir de argumentos, ideias e episódios reunidos e contextualizados através de experiências vividas. O ato de narrar é dimensionado, especialmente para repertórios da época da infância, trazendo à tona fatos e situações relevantes. Tais fatos e situações constituem um conjunto de fragmentos narrativos, onde há um processo contínuo e reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de experiências vividas. (FERREIRA, 2017, p. 85).

Buscar estabelecer um diálogo com o próprio eu é também um exercício de reconstrução da memória afetiva e sensorial. É se enxergar, se ouvir, se sentir, estabelecer uma leitura do seu tempo, exercendo o papel de leitor, escritor, narrador de suas experiências vividas, estando no papel central no próprio contexto sócio-histórico.

Em março de 2021, iniciamos um exercício de diálogo com o passado e presente, abrindo espaço para um imaginário que se enriqueceu de símbolos, imagens, sons, sabores e cheiros. Selecionando e organizando os acontecimentos que marcaram suas trajetórias de vida. Esse exercício se deu em liberdade para rememorar os percalços encontrados no caminho, como se fosse possível, sob o olhar do presente, se reorganizar e se reinventar para tecer novos rumos, entrelaçando suas histórias de vida à educação. Na concepção de Martins, Tourinho e Souza (2017):

[a] Arte instituindo pontes entre vida e educação, fornece à história de vida condições de possibilidade para que sensações, sonhos, emoções, situações de se colocar em lugar de “outro” possam se entrelaçar a episódios simultaneamente reflexivos, projetivos, imaginativos. Incorporando arte como parceira da vida e da educação, as narrativas contam de cada um, ao mesmo tempo que acolhem objetos, artefatos, visualidades, lembranças e projetos vividos- ou por viver- costurando-os como retalhos e pedaços de experiências que nos afetam e pelos quais somos afetados (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017, p. 14).

Foram propostas 7 atividades, de março a junho de 2021, no ensino remoto⁴. Como percursos metodológicos, iniciamos um exercício para reavivar as memórias afetivas do passado envolvendo escritas autobiográficas, gravação de áudio e fotobiografia; o contexto sócio-histórico do presente com gravação de vídeo, fotobiografia e questionário narrativo, e as expectativas de futuro, retomando as escritas autobiográficas.

Em algumas das propostas, senti certa resistência por parte dos alunos em se colocarem como protagonistas nas atividades, em serem mais ativos no processo de construção da proposta pedagógica. A frustração obviamente não era só minha. A pandemia, que já causava um burburinho nas redes sociais e mídia jornalística nacional e internacional, nos pegou de surpresa quando as aulas foram suspensas em 11 de março de 2020. Se antes os alunos da EJA já precisavam se reinventar e enfrentar um sistema difícil para retomar seus estudos, havendo agora a necessidade de uma mudança radical em todos os modelos didáticos conhecidos até pelos mais jovens, como seria possível manter a motivação já tantas vezes cerceada aos estudantes mais velhos da escola do campo?

⁴ A descrição detalhada das atividades encontra-se nos anexos do trabalho.

Foi necessário um caminho alternativo para que os sujeitos em questão pudessem se apropriar de processos de criação artística partindo de suas escritas autobiográficas, pois o acesso à plataforma do Google Meet estava muito abaixo da expectativa. Poucos tinham acesso à internet por dividirem o seu pacote de dados com seus filhos em idade escolar. Ademais, não tinham livros didáticos em casa para pesquisa, dependendo, pois, do material impresso, que muitas vezes era complicado de se obter devido à distância de suas residências da escola ou pelo próprio medo de se quebrar o isolamento social exigido pelo momento de pandemia, o que colaboraria para que o vírus circulasse ainda mais. Segundo Oliveira (2019),

[e]m um contexto em que as expectativas de futuro da maior parte da população mundial não são as melhores, ‘não é simplesmente de um conhecimento novo que precisamos; o que precisamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não precisamos de alternativas, precisamos de um pensamento alternativo às alternativas’ (OLIVEIRA, 2019, p. 141).

Então, a alternativa foi olhar para as histórias de cada aluno como fonte de inspiração para criação de conhecimento artístico. Assim, quando o retorno escrito e ou construído de maneira criativa tornou-se mais um fardo difícil de carregar, foi preciso adaptar a proposta para o *WhatsApp*. Substituir as imagens e vídeos por áudios. O sujeito da EJA tornou-se, ainda assim, um produtor de conhecimento e transformador de sua vivência em experiência artística.

Percebi que era preciso ouvir mais para perceber a riqueza de detalhes e descrições de seus cotidianos e temores frente a pandemia. Não tivemos os roteiros e imagens mas os áudios compartilhados eram material de sobra para construção estética, mesmo sem que ainda vislumbrássemos um final para ela em meio à constante mudança de rumos e decretos para a educação em meio a pandemia. A vontade de uma culminância já se desenhava, mas sem a certeza de uma apresentação presencial. Era uma possibilidade, mas acabou não acontecendo com o itinerário da educação mudando com a pandemia mais uma vez.

3.2 PERCEPÇÕES E ENTRELAÇAMENTOS

Do total de matriculados nas minhas turmas, apenas quatro mulheres e dois homens, com idades entre 19 e 37 anos, se propuseram a desenvolver as narrativas escritas. A minha percepção me fez enxergar como a atividade era libertadora para eles. Contudo, as mulheres escreveram sem medo e sem reservas para falarem de si mesmas. O rapaz de 19 anos ainda se punha mais reservado e com dificuldades de compartilhar.

Os pontos de partida dos alunos vinham do Pará, Piauí e Goiás, e o ponto de chegada era a Capital Federal – Brasília, Distrito Federal. Chegaram aqui em tempos diferentes – entre 2006 e 2018 –, mas com os mesmos propósitos: recomeçar, reconstruir, trazer do Norte, Nordeste e Centro-Oeste suas bagagens com sonhos, esperanças e curiosidades. Assim se estabeleceram na área rural de uma cidade satélite a 35km da capital federal. No Gama, fixaram seus lares em chácaras e assentamentos onde descobriram posteriormente a escola, o Centro Educacional Casa Grande, lugar onde finalmente suas trajetórias se entrelaçaram.

O rapaz, participante deste primeiro momento, se colocou em lugar de escuta e leitura das mulheres que se assumiram protagonistas das primeiras escritas. Deixando suas tarefas domésticas de lado, saíam dos papéis de mãe, esposa e filha para serem elas. O mesmo preparo que tinham para se deslocarem para a escola tinham para preparar um cantinho com mesa e cadeira, lápis e caderno para escrever. E, donas de suas próprias palavras, viam nisso uma forma de se transportarem para a escola – um lugar apenas delas.

Nas atividades sobre os relatos da infância, percebi uma certa liberdade para exporem as suas dores e faltas. Em um dos relatos da infância, uma aluna comenta do casamento precoce, por exemplo. Era como se a infância tivesse sido tomada por responsabilidades muito precocemente e, durante o relato, pudemos ser transportados para a difícil realidade que lhe roubara a juventude.

Era notável no relato de outra aluna um discurso marcado pelo patriarcado. Havia a exigência de que a mulher desse filhos homens ao marido. Atravessado no discurso estava ainda um acidente grave no período da primeira infância (0 a 6 anos de idade). Mas há também relatos de uma infância cercada de brincadeiras e aventuras no campo, as brigas para disputar os brinquedos com os irmãos, o puxão de orelhas dos pais – famoso corretivo – e as brincadeiras com as irmãs, que sempre dividiam um mesmo brinquedo.

Ficou clara a discrepância entre as trajetórias e bagagens das alunas mais velhas e o aluno mais jovem e do sexo masculino. Talvez tenha sido apenas um momento de pouca crença em si mesmo ou a rebeldia juvenil que o tirara da escola. Ainda assim, o pouco que bebíamos da história dele acrescia no processo destas mulheres que viam também nele os filhos ou o esposo.

De início, lancei uma escrita livre sobre a infância, mas senti a necessidade de conhecer mais as suas histórias, então lancei um questionário como forma de roteiro para aquelas informações que formariam os itinerários da infância. Esse instrumento continha sonhos de infância, desejo de ser uma costureira ou uma médica, brincadeiras marcantes, como amarelinha, pique esconde, pular corda, brincar com bonecas, lembranças de crenças

folclóricas, como o lobisomem, os festejos de Padroeiros e folias, religião, tendo sido o catolicismo relatado como religião adotada pela família, participação em catequese, cidades onde nasceram e cresceram, como São João da Aliança-GO, Pedro Segundo – PI, Tucuruí-PA e Brasília-DF.

Entre idas e vindas, muitos alunos se achegavam, afastavam-se da escola virtual, aproximavam-se da evasão e eram resgatados pelo acolhimento da escola. Senti resistência por parte dos alunos homens para prosseguir com as propostas de escrita de si. Tive que fazer fortalecer a busca ativa. Ligar para cada um para que pudesse incentivar a escrita, mas eram várias as justificativas que levavam a não continuidade.

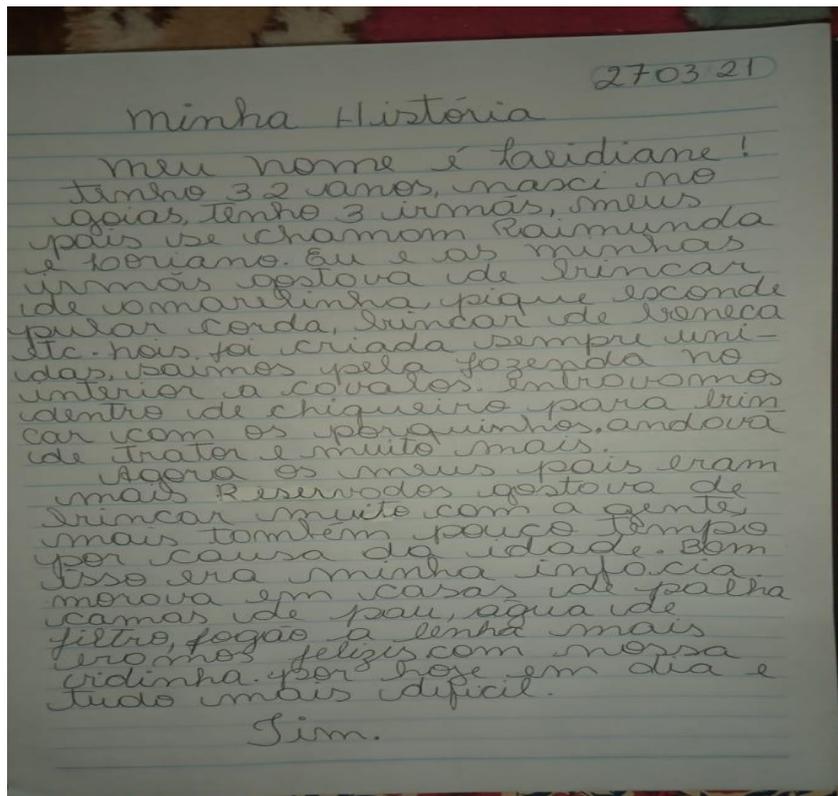
Segundo John Dewey (2010), a arte precisa ser parte do cotidiano e da experiência vivida pelos envolvidos. Por isso passa também por constantes adaptações e repaginadas para que se torne interessante. A arte isolada do mundo cotidiano, que não se envolve com os problemas e história do seu público, é desinteressante. Para ele “a experiência é arte em estado germinal” (DEWEY, 2010, p. 84). Partindo desse pressuposto, busquei adaptar nossa prática às necessidades cotidianas vividas por meus alunos na pandemia.

Em conselho de classe onde o corpo docente, gestão e coordenação se reúnem bimestralmente, comparei o número de alunos que participavam das demais disciplinas e os que participaram das de artes. Com todos os entraves que os afastavam da escola, ainda era possível perceber que a arte, seus desdobramentos e o acolhimento do projeto os mantiveram mais ativos na disciplina.

3.3 ALINHAVANDO LEMBRANÇAS PASSADAS

Iniciamos o processo de criação da escrita autobiográfica puxando os fios das memórias infantis, trazendo para o presente vivências e experiências do passado cercado por fragmentos imagéticos. Os relatos são uma mistura daquilo que os alunos conseguem lembrar, o que ficou guardado na memória e o que foi narrado pelos seus familiares. Como afirma Venâncio (2008, p. 57): “lembrar da infância é colocar o passado em imagens. Surge aqui a necessidade de reviver. Esta é uma memória interior que parte da experiência pessoal reanimada pelas peripécias cotidianas e o ambiente familiar. Casas, jardins, objetos”.

Figura 9 – Memórias afetivas da infância (2021) – Leidiane Vieira da Silva, EJA



FONTE: Acervo pessoal.

Transcrição da figura 9

“Minha História

Meu nome é Lidiane! Tenho 32 anos, nasci em Goiás, tenho 3 irmãs, meus pais se chamam Raimunda e Loriano. Eu e as minhas irmãs gostávamos de brincar de amarelinha, pique esconde, pular corda, boneca etc. Nós fomos criadas sempre unidas, saímos pela fazenda no interior a cavalos, entrávamos dentro de chiqueiro para brincar com os porquinhos, andávamos de trator e muito mais.

Agora os meus pais eram mais reservados. Gostavam de brincar muito com a gente, mas também pouco tempo por causa da idade. Bom, isso era minha infância. Morava em casas de palha, camas de pau, água de filtro, fogão de lenha, mas éramos felizes com nossa vidinha. Hoje em dia é tudo mais difícil.

Fim”

Figura 10 – Memórias afetivas da infância – casa (2021) – Leidiane Vieira da Silva, EJA



FONTE: Acervo pessoal.

Figura 11 – Memórias afetivas da infância – escola (2021) – Leidiane Vieira da Silva, EJA



Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição da figura 10

“Ced casa grande

Disciplina: Arte

Data: 27-03-21

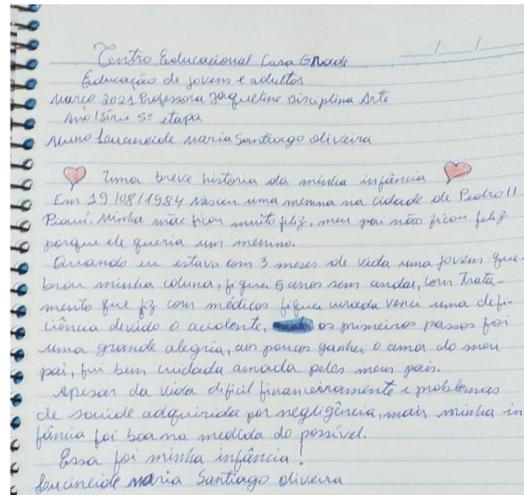
Professora: Jaqueline

Ano: 6º ano

Aluna: Leidiane

Me chamo Leidiane nasci dia 13 de dezembro de 1987 essa é minha vida nasci e fui criada na roça, vida simples no campo mas com bastante amor.”

Figura 12- Memórias afetivas da infância – relato (2021) Lucineide Maria Santiago Oliveira, ensino fundamental, EJA



FONTE: Acervo pessoal.

Transcrição da figura 12

Uma breve história da minha infância <3

Em 19/08/1984 nasceu uma menina na cidade de Pedro II Piauí. Minha mãe ficou muito feliz, meu pai não ficou porque ele queria um menino.

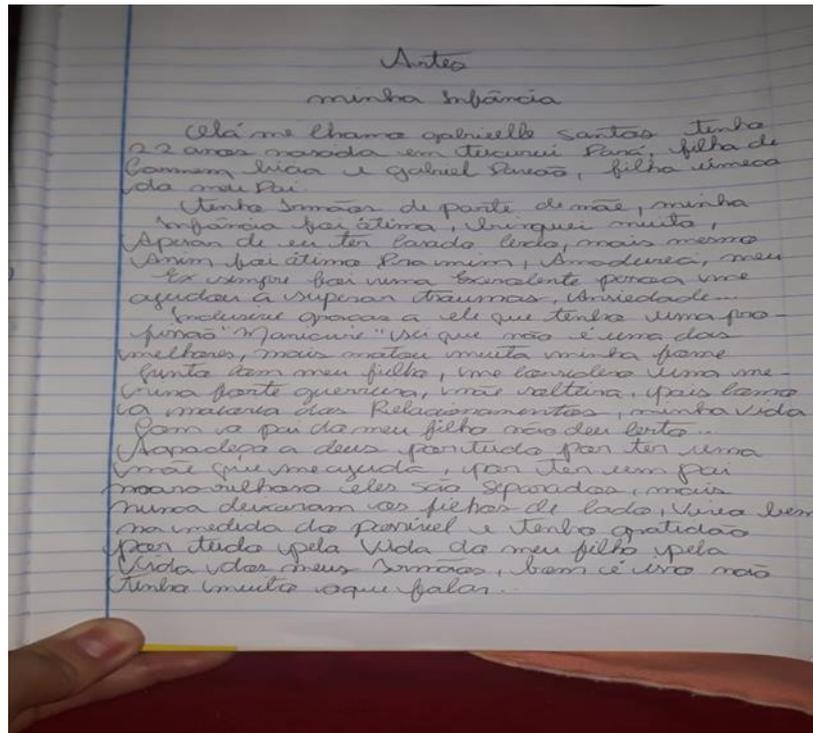
Quando eu estava com 3 meses de vida uma jovem quebrou minha coluna, fiquei 5 anos sem andar, com tratamento que fiz com médicos fiquei curada: venci uma deficiência devido o acidente, os primeiros passos foi uma grande alegria, aos poucos ganhei o amor do meu pai, fui bem cuidada amada pelos meus pais.

Apesar da vida difícil financeiramente e problemas de saúde adquirida por negligência, mais minha infância foi boa na medida do possível.

Essa foi a minha infância!

Lucineide Maria Santiago oliveira

Figura 13– Memórias afetivas da infância – relato (2021) – Gabrielle Santos, EJA



Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição da figura 13

“Olá! Me chamo Gabrielle Santos, tenho 22 anos, nascida em Tucuruí, Pará, filha de Carmem Lucia e Gabriel Pareão, filha única do meu pai. Tenho irmãos de parte de mãe.

Minha infância foi ótima, brinquei muito. Apesar de eu ter casado cedo, mesmo assim foi ótimo para mim. Amadureci, meu ex sempre foi uma excelente pessoa, me ajudou a superar traumas, ansiedade...

Inclusive, graças a ele que tenho uma profissão, “manicure”. Sei que não é uma das melhores, mas matou muita minha fome. Junto com meu filho, me considero uma menina forte, guerreira, mãe solteira, pais como a maioria dos relacionamentos. Minha vida com o pai do meu filho não deu certo...

Agradeço a Deus por tudo: por ter uma mãe que me ajuda, por ter um pai maravilhoso. Eles são separados, mas nunca deixaram os filhos de lado. Vivia bem, na medida do possível e tenho gratidão por tudo: pela vida do meu filho, pela vida dos meus irmãos. Bom, é isso: não tenho muito o que falar.”

Transcrição de áudio⁵

Aluna: Meu nome é Antônia da Silva Andrade.

⁵ Atividade de resgate de memórias feita por meio de ligação telefônica.

Pesquisadora: Onde você nasceu?

Aluna: Nasci em Formosa do Rio Preto, Bahia.

Pesquisadora: De qual cidade são seus pais?

Aluna: São de Formosa do Rio Preto, Bahia.

Pesquisadora: Quantos irmãos têm na família?

Aluna: Somos oito.

Pesquisadora: Qual era seu sonho de infância?

Aluna: Meu sonho de infância, eu tive vários, né? Ser... Estudar, ser professora... É... Ser uma advogada.

Pesquisadora: Quais foram as brincadeiras mais marcantes?

Aluna: Gostava muito de brincar de boneca, pular corda, brincar de queimada – um esporte, assim, que a gente chamava muito de queimada.

Pesquisadora: E qual era o seu favorito? Dessas brincadeiras?

Aluna: Boneca.

Pesquisadora: Qual festejo foi marcante na sua infância?

Aluna: Qual o quê?

Pesquisadora: Festejo.

Aluna: Foi, é... eu gosto de festas juninas, São João, sabe? Minha festa preferida.

Pesquisadora: Tem alguma lembrança de crença na sua infância?

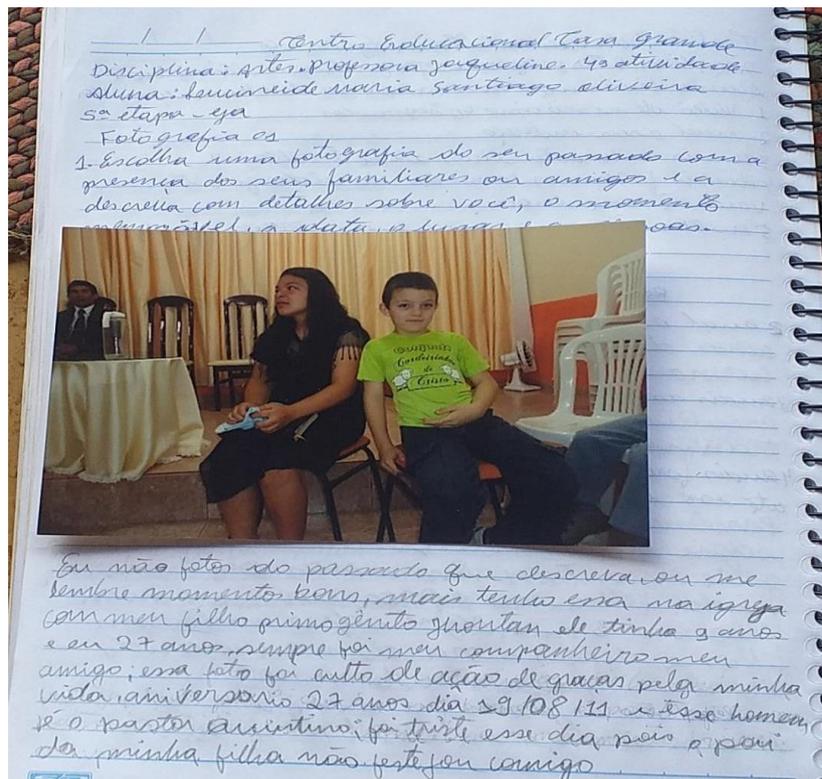
Aluna: Sim. Minha avó, ela... minha família veio de uma família muito católica.

Pesquisadora: E quais lendas urbanas [inaudível minuto 01:11 a 01:12]?

Aluna: É... o pessoal falava muito, àquele tempo, de... de lobisomem, que eu tinha muito medo.

Figura 14

Figura 14– Fotobiografia passada (2021) – Lucineide Maria Santiago Oliveira, EJA



Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição da figura 14

“Eu não [tenho] fotos do passado que descreva, ou me lembre momentos bons, mas tenho essa na igreja com meu filho primogênito, Jhonatan. Ele tinha 9 anos e eu 27 anos. Sempre foi meu companheiro, meu amigo; essa foto foi culto de ação de graças pela minha vida, aniversário de 27 anos dia 19/08/11 e esse homem é o pastor Quintino; foi triste esse dia, pois o pai da minha filha não festejou comigo.”

São trajetórias que vão desenhando os itinerários da vida e que revelam a simples, mas significativa, vida no campo. Revelam também momentos difíceis em suas vivências familiares e sociais. Infâncias em que o sofrimento esteve presente junto a um amadurecimento precoce devido a uma gravidez na adolescência, por exemplo. Percebendo esses aspectos, senti a necessidade de criar um questionário narrativo para colher mais informações sobre momentos específicos da infância e, assim, compreender as configurações familiares, crenças e lugares de origem de cada aluno. As respostas deste questionário foram respondidas por gravação de áudio.

Utilizamos também os recursos imagéticos das fotobiografias abarcando importantes artefatos para a escrita autobiográfica e fontes significativas de pesquisa que narram determinados momentos em cenários sócio-histórico-culturais, carregados de narrativas orais, símbolos e afetividade.

Os alunos foram provocados a vasculharem seus álbuns de fotografias antigas com a presença de familiares e amigos e a descreverem com detalhes algum momento memorável. O mesmo exercício deveria ocorrer com fotografias atuais para que eu pudesse visualizar os seus contextos atuais.

O estímulo para revisitar o passado autobiográfico partiu do presente, do atual contexto sócio-histórico marcado pela pandemia da covid-19, ilustrava a dinâmica social desse sujeito da Educação de Jovens e Adultos, as suas dificuldades frente ao isolamento social e os impactos do distanciamento social. Relacionamos passado e presente e partimos para a elaboração dessas escritas com a atividade de criação de projeção futura, na qual os alunos foram provocados para serem criadores de suas histórias de acordo com suas expectativas de futuro. O sujeito assumia o papel de escritor e narrador, seguindo um roteiro permeado de sonhos, ideias e aprendizagens. Depois, partia, metaforicamente, para outro lugar, podendo escolher o que carregar e o que aliviar na bagagem.

3.4 TELEFONE SEM FIO: ENTRE COTIDIANOS E CONTEXTOS

No primeiro semestre de 2021, os desafios ainda iam muito além de se adaptar ao pacote Google institucionalizado pela secretaria de educação do Distrito Federal ou ensinar os alunos a fazer videochamadas pelo Meet. Era ainda preciso fazer busca ativa dos alunos. Localizá-los, reinseri-los no contexto educacional. Neste processo, cada aluno que participava, mesmo que fosse uma participação solo, era valioso.

Em uma das atividades, houve a participação de um dos alunos. Reitero que o encontro com meus alunos, mesmo que levado apenas pela linha telefônica era valioso neste momento. Nela, era como se eu pudesse acessar os seus lares e compartilhar novamente um pouco de seus cotidianos como fazíamos nas aulas presenciais.

Eu fazia ligações para explicar as atividades, momento no qual podia ouvir os sons das suas casas: panela de pressão ligada, cachorro latindo, filhos chamando, cantos dos pássaros, música no rádio ou o televisor noticiando. Era como se eu estivesse lá em uma espécie de teletransporte que me permitia visitar meus alunos. Por vezes, a conversa tinha que ser interrompida para atender alguém que batia palmas no portão de casa, para desligar a panela ou atender o filho que estava chamando.

Os sons que eu ouvia em cada ligação eram revelações das rotinas diárias dos alunos. Era como se eu pudesse observar de uma janela o seu dia a dia. As imagens surgidas do imaginário me tiravam sorrisos saudosos da escola física. Já que na escola remota, o tempo de trabalho, tarefas domésticas e estudos não se dissociava mais. Nos tornamos sujeitos em multitarefas concomitantes trazidas pelo isolamento e pela pandemia.

Vídeo 1 – Contexto sócio-histórico do presente (2021) –Edson Pimentel EJA⁶



FONTE: Acervo pessoal.

Transcrição do Vídeo 1

“Olá, meu nome é Edson, tenho 28 anos. Aqui são minha família, minha princesa de papai [mostra a filha]. Ê pai! Essa é minha esposa que tá ali. Moro aqui no assentamento 10 de junho. Aqui é onde... meu lugar. (Criança faz sons). Aqui é... a frente da minha casa.”

Figura 15 – Contexto sócio-histórico do presente (2021) - Lucineide M S. Oliveira EJA



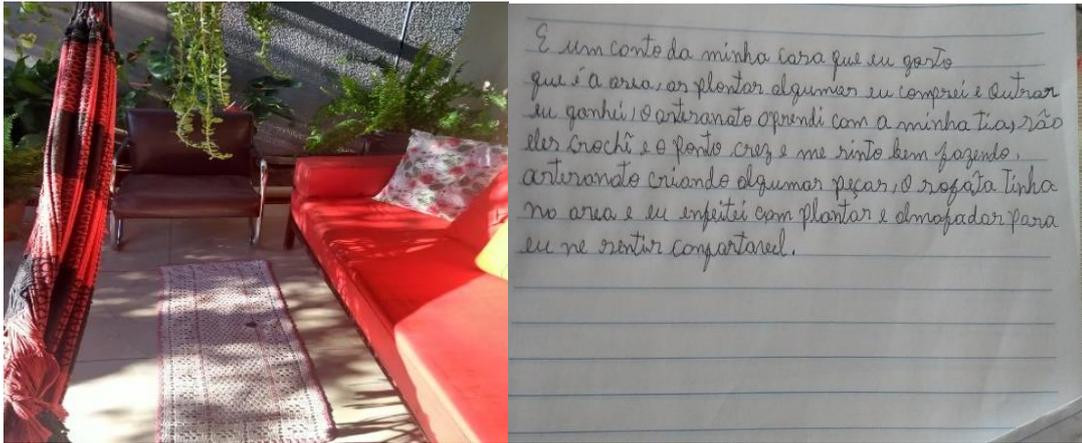
FONTE: Acervo pessoal.

Transcrição de mensagem de WhatsApp enviada com a figura 15

“Esse lugar é muito importante para mim, porque é onde eu me alegro muito. Às vezes é difícil, porque tristezas, decepções, amargura etc.; aqui molhando as plantas, podando, me sinto com forças para lutar, porque muitas vezes quero desistir. Mas ao ver essa belíssima natureza meus olhos brilham porque amo minhas plantas. Elas são amigas, me sinto muito bem nesse lugar verde, colorido e alegre, tem vida, tem tudo de bom.”

Figura 16 – Contexto sócio-histórico do presente (2021) - Antônia da Silva Andrade EJA

6 Para assistir ao vídeo, acesse o link: https://1drv.ms/v/s!AjP6iiunaetshGfmABW3_O3uCopO?e=aa5XqW



FONTE: Acervo da pesquisadora.

Transcrição da figura 16

“É um canto da minha casa que eu gosto é a área. As plantas eu comprei e outras eu ganhei. O artesanato aprendi com a minha tia, são eles crochê e ponto cruz e me sinto bem fazendo artesanato, criando algumas peças. O sofá tinha na área e eu enfeitei com plantas e almofadas para eu me sentir confortável.”

Figura 17– Contexto sócio-histórico do presente (2021) – Mateus EJA



FONTE: Acervo pessoal.

Transcrição de mensagem de WhatsApp enviada com a Figura 17

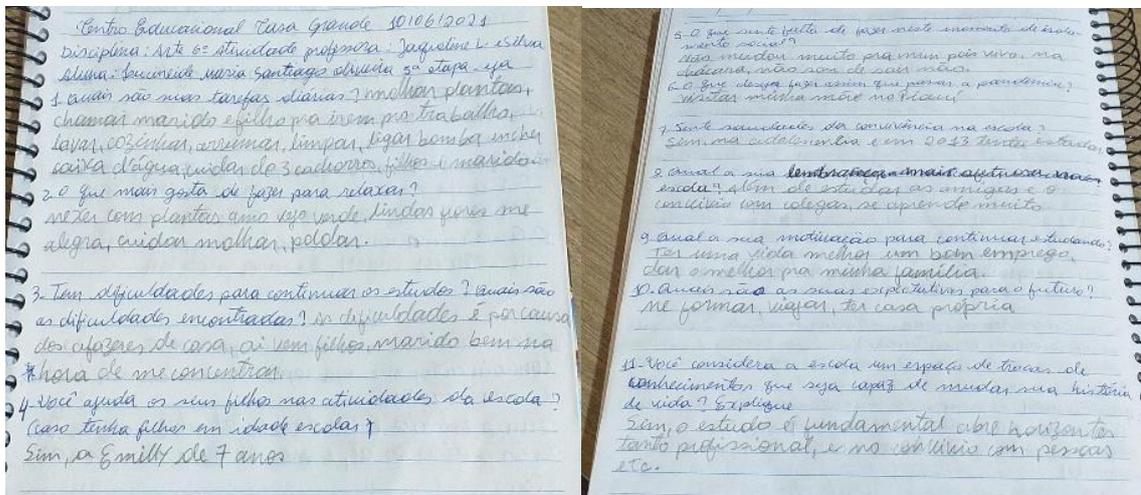
“Eu valorizo muito esse lugar onde eu tirei a foto porque é minha casa e onde eu vou realizar meus sonhos fui criado aqui, esse lugar é muito importante, porque meu pai comprou e deixou para mim e meus irmãos. Eu amo esse lugar. Muito bom viver aqui...”

As alunas participantes deste semestre remoto, selecionaram como lugar preferido o que estava fora de suas casas: o ambiente, o natural, o livre, o imaterial. Já o aluno de sexo

masculino selecionou como lugar preferido, como importante, a casa, o seu lugar dentro do lar, um imóvel deixado por seu pai, o lugar material, para realização de sonhos.

O cantinho de descanso e prazer apontado pelas mulheres fora, de forma unânime, eram as varandas. Elas descrevem o local como lugar de paz, relaxamento, descanso, conversa, interação com as inúmeras plantas. Para uma aluna, especificamente, a prática de cuidar das plantas a faz esquecer dos seus problemas e amenizar uma dor de angústia, impedindo-a de desistir dos seus sonhos. É como se essa aluna pudesse se identificar com as plantas, no processo de resistir às mudanças do tempo, do calor, das pragas, das tempestades, do processo de regeneração dos galhos e folhas, acompanhando as mudanças das estações das suas plantas e de si mesma.

Figura 18– Contexto sócio-histórico do presente (2021) - Lucineide M S. Oliveira EJA



FONTE: Acervo pessoal.

Transcrição da figura 18

“1- Quais são suas tarefas diárias?”

Molhar plantas, chamar marido e filho para irem para o trabalho, lavar, cozinhar, arrumar, limpar, ligar bomba, encher caixa d’água, cuidar dos 3 cachorros, filho e marido.

2- O que mais gosta de fazer para relaxar?

Mexer com plantas eu amo. Vejo o verde, lindas flores me alegram, cuidar, molhar, podar.

3- Tem dificuldades para continuar os estudos? Quais são as dificuldades encontradas?

As dificuldades são por causa dos afazeres de casa, aí vem filhos, marido bem na hora de me concentrar.

4- Você ajuda os seus filhos nas atividades da escola? (caso tenha filhos com idade de escola)

Sim, a Emily tem 7 anos.

5- O que sente falta de fazer neste momento de isolamento social?

Não mudou muito para mim, pois vivo na chácara, não sou de sair não.

6- O que deseja fazer assim que passar a pandemia?

Visitar minha mãe no Piauí.

7- Sente saudades da convivência na escola?

Sim, na adolescência e em 2013 tentei estudar.

8- Qual a sua lembrança mais afetuosa na escola?

Além de estudar, as amigas e o convívio com colegas, se aprende muito.

9- Qual sua motivação para continuar estudando?

Ter uma vida melhor, um bom emprego, dar o melhor para minha família.

10- Quais são as suas expectativas para o futuro?

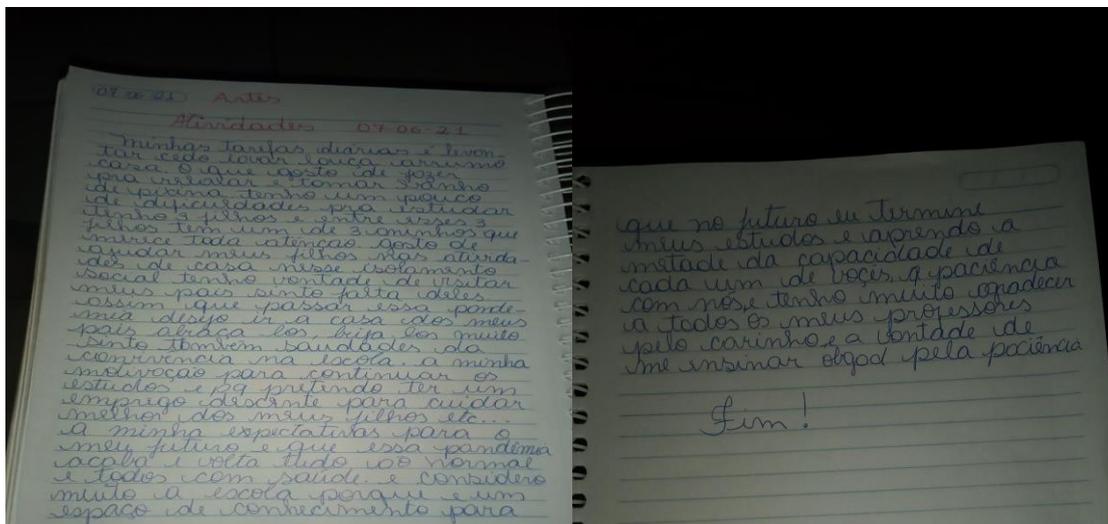
Me formar, viajar, ter casa própria.

11- Você considera a escola um espaço de trocas de conhecimentos que seja capaz de mudar sua história de vida? Explique.

Sim. O estudo é fundamental. Abre horizontes tanto profissional como no convívio com as pessoas etc.

Artes”

Figura 19 – Contexto sócio-histórico do presente (2021) - Leidiane Vieira da Silva, EJA



FONTE: Acervo pessoal.

Transcrição da figura 19

“Artes

Atividades 07-06-21

Minhas tarefas diárias são me levantar cedo, lavar louça, arrumar casa. O que gosto de fazer para relaxar é tomar banho de piscina. Tenho um pouco de dificuldade para estudar. Tenho 3 filhos e entre esses 3 filhos tem um de 3 aninhos que merece toda atenção. Gosto de ajudar meus filhos nas atividades de casa. Nesse isolamento social, tenho vontade de visitar meus pais. Sinto falta deles. Assim que passar essa pandemia desejo ir à casa dos meus pais abraçá-los, beijá-los muito. Sinto também saudades da convivência da escola. A minha motivação para continuar os estudos é porque pretendo ter um emprego descente para cuidar melhor dos meus filhos etc...

A minha expectativa para o meu futuro é que essa pandemia acabe e volte tudo ao normal e todos com saúde. E considero muito a escola, porque é um espaço de conhecimento para que no futuro eu termine meus estudos e aprenda a metade de capacidade de cada um de vocês. A paciência conosco... Tenho muito a agradecer a todos os meus professores pelo carinho e pela vontade de me ensinar. Obrigada pela paciência.

Fim!”

O momento dos estudos se truncava com as tarefas diárias de lavar as roupas, organizar a casa, fazer o almoço, cuidar da família, regar as plantas, cuidar dos animais, ajudar os filhos nas tarefas da escola, dirigir um trator ou molhar o roçado. Primeiro vinha o trabalho, o lar e a família, somente depois os estudos. E quando o período físico de estudos era noturno também não deixava de ser assim.

Esse momento ainda mais caótico da educação em meio a pandemia reforçava o tamanho do desafio de retomar os estudos. Especialmente para a mulher que agora trabalhava, cuidava e ensinava os filhos também longe da escola. Continuar os estudos frente às inúmeras tarefas familiares direcionadas a elas ou por elas absorvidas. Nestes casos, a escola se torna um espaço de libertação, um espaço de acolhimento.

Esta atividade para conhecer o contexto sócio-histórico do presente me fez constatar também que o isolamento e o distanciamento social potencializaram ainda mais o distanciamento geográfico com os seus familiares em outros estados. A saudade dos seus conterrâneos e especialmente dos pais era relatada com pesar. Embora alguns relatassem que a pandemia não alterou a dinâmica cotidiana, pois já costumavam viver sem muitas saídas de casa, o que reforçava a compreensão da escola como um espaço de fuga da rotina doméstica. Um espaço de libertação das amarras cotidianas.

Era evidente nas escritas das alunas que a família era a principal fonte de motivação para que continuassem os estudos. Elas reconheciam que a educação é o principal e único caminho para conquistar a tão sonhada casa própria e a estabilidade financeira, garantindo, assim, o conforto e segurança familiar. Senti falta de uma fala em que elas se colocassem no centro dessa busca. Os filhos, os pais, os cônjuges, os irmãos, sempre havia alguém por quem lutar. Mas elas não costumavam ser protagonistas de suas histórias de luta.

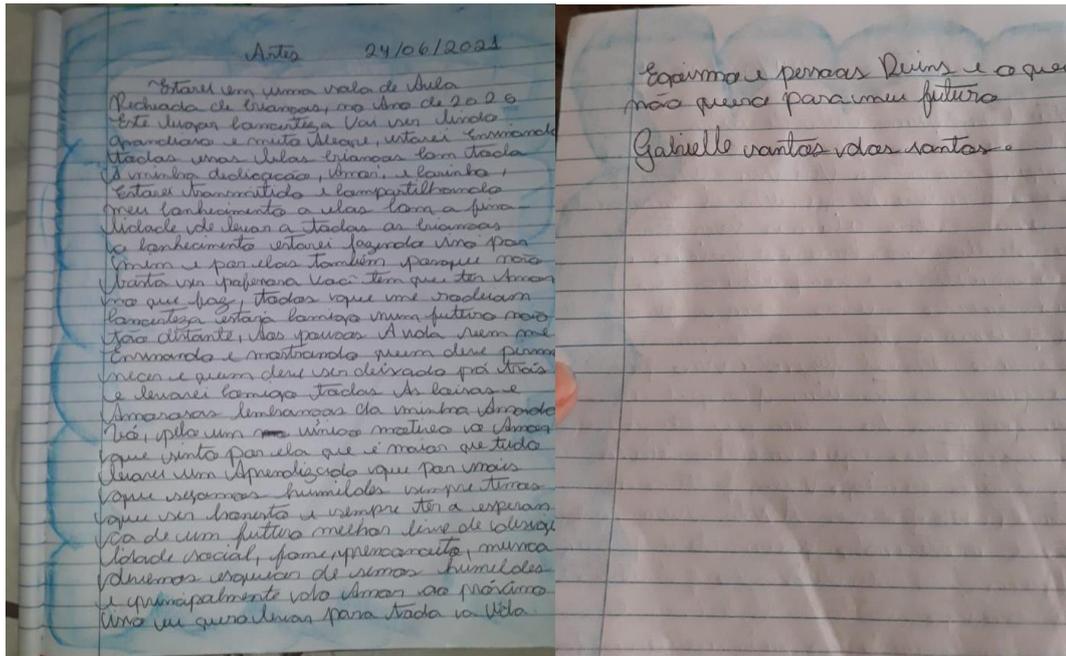
3.5 TECENDO UM FUTURO

Propus posteriormente uma atividade que estabelecesse novos desejos para além da vida árdua de trabalho externo ou doméstico a meus alunos. As perguntas foram direcionadas na tentativa de estimular ações, especialmente das alunas mulheres, no centro de suas escolhas. O ato de escrever esse futuro era para que elas pudessem sonhar e ir em busca dos seus sonhos, bem como para reforçar a importância de suas permanências na escola. Ao responder os questionamentos, deixaram registradas de maneira manuscrita suas histórias de vida, firmando também um compromisso consigo mesmas.

As perguntas as faziam escolher a época e os lugares, dando-lhes a escolha de mudança. Falar, por exemplo, sobre a profissão desejada fazia com que pudessem acreditar em suas potencialidades. Quando refletiam sobre quem levariam ou mereciam estar com elas no futuro sonhado, as estudantes mais velhas tinham a liberdade de estarem sozinhas depois de tanto tempo cuidando da família e cumprido as inúmeras tarefas domésticas. Pergunto também sobre as lições da vida que merecem estar em suas bagagens, provocando uma autoavaliação do passado e presente. Pudemos avaliar coisas ruins a tirar da bagagem e coisas boas que deviam continuar a preenchê-la, analisando erros e acertos que lhes davam a chance de fazer diferente.

Nas escolhas das profissões foi possível estabelecer relações com as escritas do passado e presente, como se as ideias se entrelançassem, pois essas escolhas estariam se conectando com as suas trajetórias. Não por acaso uma aluna tem como perspectiva profissional ser Pedagoga para lecionar para crianças. Esta se tornara mãe na adolescência, logo que saiu da fase da infância. Outra relata uma infância feliz com as suas irmãs e tem um olhar afetuoso sobre o cuidado com os filhos; por conseguinte, almeja ser enfermeira, uma profissão de cuidar.

Figura 20 – Expectativas de futuro (2021) – Gabrielle Santos, EJA



FONTE: Acervo pessoal.

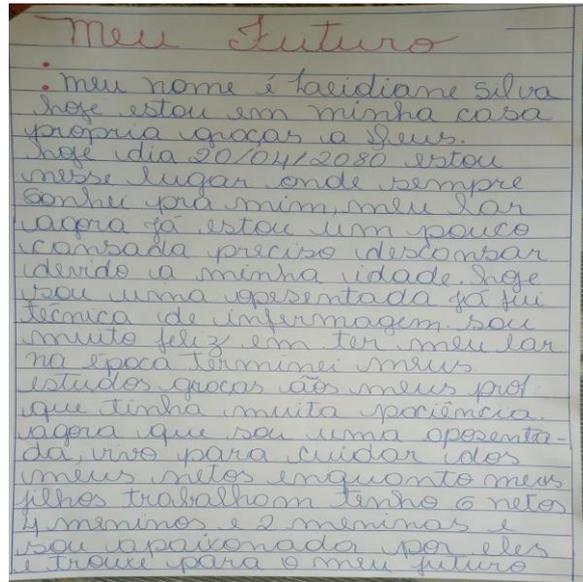
Transcrição da figura 20

“Estarei em uma sala de aula recheada de crianças, no ano de 2025. Esse lugar com certeza vai ser lindo, grandioso e muito alegre. Estarei ensinando todas essas belas crianças com toda a minha dedicação, amor e carinho. Estarei transmitido e compartilhando meu conhecimento a elas com a finalidade de levar a todas as crianças o conhecimento. Estarei fazendo isso para mim e por elas também, porque não basta ser professora. Você tem que ter amor no que faz. Todos que me rodeiam com certeza estarão comigo num futuro não tão distante. Aos poucos, a vida vem me ensinando e mostrando quem deve permanecer e quem deve ser deixado para trás e levarei comigo todas as coisas e amorosas lembranças da minha amada vó, pelo único motivo: o amor que sinto por ela que é maior que tudo. Levarei um aprendizado: que por mais que sejamos humildes sempre temos que ser honestos e sempre ter a esperança de um futuro melhor, livre de desigualdade social, fome, preconceito. Nunca devemos esquecer de sermos humildes e principalmente do amor ao próximo. Isso eu quero levar para toda a vida.

Egoísmo e pessoas ruins é o que não quero para meu futuro.

Gabrielle Santos dos Santos.”

Figura 21 – Expectativas de futuro (2021) –Leidiane Vieira da Silva, EJA



FONTE: Acervo pessoal.

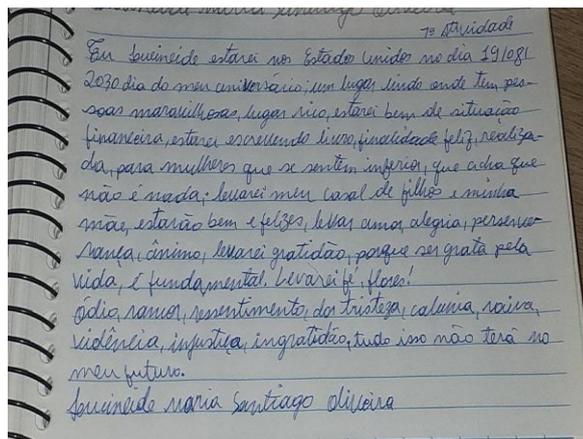
Transcrição da Figura 21

“Meu futuro

Meu nome é Leidiane Silva hoje estou em minha casa própria graças a Deus.

hoje dia 20/04/2080 estou nesse lugar onde sempre sonhei para mim, meu lar agora Já estou um pouco cansada preciso descansar devido a minha idade. hoje sou uma aposentada Já fui técnica de enfermagem. sou muito feliz em ter meu lar na época terminei meus estudos graças aos meus prof que tinha muita paciência agora que sou uma aposentada, vivo para cuidar dos meus netos enquanto meus filhos trabalham tenho 6 netos 4 meninos e 2 meninas e sou apaixonada por eles e trouxe para o meu futuro.”

Figura 22 – Expectativas de futuro (2021) –Lucineide M S. Oliveira , EJA – Lucineide Maria Santiago Oliveira



FONTE: Acervo pessoal.

Transcrição da Figura 22

“Eu Lucineide estarei nos estados unidos em 19/08/2030, dia do meu aniversário, um lugar lindo onde tem pessoas maravilhosas, lugar rico, estarei bem de situação, estarei escrevendo livro, finalidade feliz, realizada, para mulheres que se sentem inferior, que acha que não é nada, levarei meu casal de filhos e minha mãe, estarão bem e felizes, levar amor, alegria, perseverança, ânimo, levarei gratidão, por que ser grata pela vida é fundamental, levarei fé , flores!

Ódio, rancor, ressentimento, dor, tristeza, calunia, raiva, violência, injustiça, ingratidão, tudo isso não terá no meu futuro.

Lucineide Maria Santiago Oliveira”

O sonho de infância de outra aluna era ser costureira e no seu presente almeja ser escritora; contatamos que escrever é costurar ideias e palavras. Como escritora, ela quer promover uma ação motivadora para mulheres que assim como ela passaram por percalços da vida e foram impedidas de continuar em busca de sonhos. Sua história, portanto, já se tornara, após nossas práticas, um exemplo de superação e vitória. Uma costureira que alinhava palavras. Me lembrou Machado de Assis:

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano (ASSIS,1984, P.59).

Estabelecemos uma relação entre ascensão profissional e o que essa posição trará de benefícios para toda a família. Neste ponto, a posição feminina também se destaca, já que elas não projetam os ganhos futuros somente aos cônjuges e filhos, mas também aos netos e descendência futura, numa eterna posição de doar e gerar cuidado.

São relatos que também demonstraram gratidão aos professores por fazerem acreditar no seu potencial. Todas reconhecem a educação como um lugar de transformação e acolhimento, em que os caminhos para a realização de sonhos foram expostos a cada dia, em cada matéria, em cada atividade. Embarcaram nas escritas autobiográficas para criar um futuro com inúmeras possibilidades de mudança de perspectivas, traçando novos rumos, selecionando e organizando o que levar na bagagem, deixando a mochila leve, levando apenas o que de fato continuaria a somar, multiplicar e agregar.

4 ALINHAVANDO HISTÓRIAS DO CAMPO

4.1 RETORNO PRESENCIAL

As aulas do segundo semestre de 2021 iniciaram no dia 3 de agosto. Esta data marca a retomada das aulas semipresenciais. Este marco, no entanto, não trouxe todos os alunos de volta à escola. Grande parte dos alunos continuaram no modo remoto por questões de saúde, respaldados pelos decretos distritais. Naquele momento pudemos nos conhecer melhor, saímos do virtual para o presencial, para o tangível. As máscaras cobriam ainda parte dos rostos, mas os olhares denunciavam as surpresas e curiosidades que o distanciamento social de quase dois anos provocavam em todos nós.

Aos poucos a escola era preenchida com os sons dos ônibus, das cadeiras sendo arrastadas, das conversas dos alunos, o estacionamento sendo ocupado pelos carros, motos e bicicletas, e dos livros da biblioteca sendo retirados dos seus lugares. Sinal de que o tão esperado retorno e recomeço eram concretos.

Para que as atividades coletivas pudessem acontecer, houve necessidade de autorização prévia da direção da escola já que, devido à evasão escolar e permanência de muitos alunos no módulo remoto na pandemia, a escola estava vazia e precisávamos unir turmas e etapas para conseguir executar melhor algumas ações pedagógicas, como o caso desta pesquisa e prática.

A proposta foi acolhida e apoiada por outros docentes que cediam horários e alunos para executar as práticas com as escritas autobiográficas. As minhas aulas no segundo semestre de 2021 aconteciam nas terças e sextas-feiras no período noturno, no entanto priorizamos desenvolver as atividades coletivas nas terças-feiras, dia da semana em que era notória maior presença dos alunos.

No dia 24 de agosto de 2021 iniciamos as atividades coletivas em que reunimos todos os alunos das turmas em que atuo, da 6ª etapa à 9ª. Foi o primeiro passo para os desdobramentos das escritas autobiográficas desenvolvidas no primeiro semestre. Na turma do 6º ano não ocorreram matrículas, no 7º 1 aluno e 1 aluna presentes, no 8º 1 aluna e 3 alunos, no 9º 2 alunos.

O número bastante reduzido de estudantes repetia o difícil primeiro semestre virtual que distanciava ainda mais os alunos da escola. É importante ressaltar que a EJA sofreu impactos ainda mais agravantes na pandemia de covid-19. A falta de inclusão tecnológica provocada por falta de investimentos, poucos recursos dos estudantes para adquirir aparelhos ou sinal de internet, principalmente em uma escola do campo, descortinava uma realidade desigual e ainda mais dura para estes alunos.

Se antes o cansaço do longo dia de trabalho já era um agravante para estes estudantes, é completamente compreensível que, durante a pandemia, exigir um tempo extra de estudo para alcançar a tecnologia necessária para participar das aulas virtuais se tornou um complicador que afastou os alunos da escola. Han (2015) aborda no livro “A Sociedade do Cansaço” um retrato de uma sociedade que já antes da pandemia vivia em um esgotamento de multitarefas exigido por um sistema que faz questão de indivíduos inquietos, hiperativos, que precisam se arrastar em um cotidiano produtivo e que nem sempre é bem sucedido (HAN, 2015).

Sabendo que a EJA recebe uma faixa-etária que é ainda mais atingida pela pandemia de covid-19 e que um dos principais sintomas pós-infecção é a fadiga e cansaço causados pelo vírus, foi inevitável perceber o impacto destes atenuantes na evasão escolar do público da educação de jovens e adultos.

Apesar de todos os agravantes que envolviam este retorno, foi preciso recomeçar. O primeiro passo foi apresentar o projeto de pesquisa para os alunos, explicando a importância de cada objetivo específico e como se dariam os seus entrelaçamentos de maneira coletiva, partindo dos seus saberes e fazeres.

Propus então para que todos pudessem observar a configuração da sala de aula, como mesas e cadeiras estavam dispostas, provoquei também sobre a posição da professora, onde ela ficava, o quadro, a sua mesa e cadeira. Então começaram a descrever: mesas e cadeiras posicionadas enfileiradas e a professora em frente com uma mesa três vezes maior.

Durante o exercício descritivo, a mesa supostamente maior, destinada a professora me chamou a atenção. Perguntei: “por qual motivo a minha mesa é maior que a de vocês?” um aluno então responde: “por que a senhora traz mais materiais que todos nós”. Naquele momento aquela resposta reiterava o que antes já havia mencionado: a visão do aluno em relação ao professor como detentor máximo de conhecimentos trazidos para a sala de aula. Como se o tamanho da mesa configurasse uma bagagem maior de saberes em relação a eles. Não percebiam eles que tanto sabiam e me ensinavam também. O professor Ernani Maria Fiori (2011) no prefácio da “Pedagogia do Oprimido” reitera:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais (FIORI, 2011 in: FREIRE, 2011, p.12).

Era preciso estimular e tecer as histórias destes sujeitos a fim de que eles pudessem se enxergar também como detentores de saberes. Este diálogo abriu uma grande brecha para iniciar

a minha proposta da primeira atividade. O ponto inicial para alinhar o segundo objetivo específico desta pesquisa: “viabilizar momentos de leitura dramática das escritas autobiográficas como exercício de trocas de vivências e socialização das trajetórias de vida dos estudantes da EJA”. Fiori (2011, FIORI in: FREIRE, 2011, p.12) reitera que “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se”.

4.2 TEIA DE HISTÓRIAS

Decidimos reorganizar a sala a fim de democratizar e horizontalizar os diálogos, de maneira que todos pudessem se olhar e se ouvir sem barreiras, afastamos mesas e cadeiras e dispomos as almofadas no chão em forma circular. Não habituados com a quebra dos padrões estéticos da escola, os alunos ficaram surpresos e questionaram como escreveriam sem o apoio das carteiras escolares. Foi explicado que trabalharíamos a partir da oralidade de cada um.

A primeira atividade consistia em uma dinâmica com barbante. Os alunos pegavam o barbante e se apresentavam dizendo o seu nome, idade, onde moravam, há quanto tempo estavam fora da escola, há quanto tempo em Brasília, como foi o afastamento compulsório da escola, e principalmente quais os saberes e fazeres que eles traziam em suas bagagens. Neste ponto expliquei de que bagagem estávamos falando. Que todos traziam em suas bagagens muitos conhecimentos prévios de saberes e culturas diversas e que aquele espaço seria de grandes trocas destes saberes. Finalizando a apresentação o aluno jogava o barbante para outro e assim sucessivamente até que se formasse uma trama de linhas, era uma configuração dos diversos trajetos que ali naquela sala de aula se entrelaçavam.

Figura 23 – Teia de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021



FONTE: Acervo pessoal.

A construção imagética desta teia de experiências compartilhadas iluminou olhares e abriu tímidos sorrisos dos rostos cansados dos alunos. De repente a fria sala de aula noturna abarrotada de cadeiras se reconfigurou imageticamente e aguçou sentidos da oralidade. Segundo Gilbert Durand (2012):

No domínio da fantástica pura, no sonho, os observadores ficam sempre surpreendidos pela oposição da fulgurância dos sonhos e do lento processo temporal da percepção. (...) A imagem, pelo contrário, engendra loucamente em todos os sentidos, sem se preocupar com as contradições, acontece um luxuriante “enxame” de imagens. Sobre o pensamento que raciocina do mesmo modo que sobre o pensamento que percepção pesa ainda o caminhar laborioso da existência, enquanto o pensamento que imagina tem consciência de ser satisfeito instantaneamente e arrancado ao encadeamento temporal (DURAND, 2012, p. 398).

Em outras palavras, após um dia cansativo de trabalho e precisando nos reinventar na pandemia de covid-19, era difícil enxergar beleza. Deixar-se penetrar pelo universo onírico e tecer histórias árduas como vitórias a serem compartilhadas era um alento inspirador. Ao se deparar com a imagem da teia, do espaço harmonioso com almofadas em círculo, podia-se esquecer um pouco do cansaço e permitir-se ser tocado de maneira sensível pelo “enxame” de imagens.

No segundo momento foram apresentadas aos presentes, 5 alunos e 2 alunas, as escritas autobiográficas sem identificação do aluno que a escreveu, sendo que, dos alunos presentes, nenhum havia participado da escrita. Havíamos planejado começar a compartilhar as escritas uns com os outros. As alunas presentes esboçaram um olhar de euforia e ansiedade antes de

começarmos. Naquele momento as suas histórias de vida seriam compartilhadas e contadas por outras pessoas. Histórias de vida que saíam do papel e seriam temáticas para reflexão, discussão e material artístico e pedagógico. Escritas que ao longo daquele semestre seriam revisitadas e transformadas em oficinas coletivas. Era a ponte entre histórias de vida e arte sendo construídas partindo das narrativas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola do Campo.

A resistência para a leitura por parte dos alunos do sexo masculino se fez presente, relataram que não tinham o hábito de leitura principalmente para que todos pudessem ouvir, então conversamos que ali naquele momento seria um espaço de desenvolver essa prática com o meu apoio e dos demais colegas e que poderiam apontar sobre aquelas palavras que sentiam mais dificuldade na sua pronúncia, e vagarosamente as histórias foram lidas, por vezes interrompidas para que as dificuldades não interrompessem aquele momento de socialização das histórias.

O maior número de escritas autobiográficas foi das alunas do sexo feminino, com as quais tivemos maior adesão, mesmo diante das inúmeras tarefas domésticas descritas em suas escritas autobiográficas sobre o seu contexto sócio-histórico atual. Em contrapartida, estava presente na sala o maior número de alunos do sexo masculino, o que é interessante, pois o momento das leituras dessas narrativas era como se fosse uma oportunidade para uma compreensão e até reflexão sobre as diferenças das rotinas diárias entre eles. Durante as leituras, os homens, lendo a rotina feminina, podiam por um instante estar no lugar delas e compreender melhor sua rotina sobrecarregada e injusta na sociedade patriarcal. Elas descreviam seus dias de trabalho doméstico de maneira minuciosa.

No momento em que uma das narrativas das alunas presentes foi lida no círculo e, desta vez, em voz alta, a expressão corporal denunciava a sua euforia, nesta hora a aluna levou uma das mãos ao peito e ouvia atentamente balançando a cabeça e sorrindo com o olhar, naquele momento era como se pudesse visitar aquele tempo, sob um novo olhar e sob o comando de outra voz em outro espaço. Segundo Mendes (2010), esse saudosismo de visitar o passado pode aguçar diversos sentidos e potencializar a criatividade:

Quando se sente saudade, tende-se a visualizar, de forma mais clara, o que aconteceu no passado. No geral, estímulos criativos despertam esse saudosismo a ponto de deixar a memória passada ainda mais aguçada e rica de detalhes: cheiros, sons, cores, sensações, fazem da lembrança um mote criativo tanto para a dramaturgia como para a construção corporal no teatro (MENDES, 2010, p.21).

Para a aluna autora, era o momento daquelas palavras escritas, que antes estavam no campo da memória, saírem dos papéis para ocuparem o espaço daquela sala de aula, emitirem os seus sons, adentrar os universos dos leitores e leitoras e, sem perceber, instigar a pesquisadora para os outros percursos da pesquisa.

A leitura e a escuta dessas narrativas provocaram reações de identificação principalmente entre as alunas mulheres, nas suas idas e vindas ao universo da escola, ao administrar um tempo para a família e para os estudos, como se pudessem dar as mãos nesse caminhar. É preciso esclarecer que esta prática não colocou os alunos homens em uma posição de coadjuvantes nesse processo. O ato da leitura e da escuta das escritas autobiográficas também se tornou-se um ato de libertação e de reconhecimento sobre suas histórias de vida como temática pedagógica e artística.

4.3 MALA DE LEMBRANÇAS: REVISITANDO A INFÂNCIA

Como já relatado anteriormente, no primeiro momento das atividades coletivas em que os alunos iniciaram as leituras das escritas autobiográficas, a presença masculina era maior. Em contrapartida, as narrativas eram em maior número das mulheres. A minha percepção me provocava sobre esse distanciamento em relação à socialização das histórias e às vivências entre alunos e alunas.

Provocava-os, no sentido de que essas trocas e compartilhamentos precisavam se equiparar o máximo possível para que conseguíssemos também partilhar da escuta sensível sobre as histórias masculinas. Queríamos, também, ler os relatos dos alunos, afinal. As histórias que lhe atravessavam, perceber onde alguns pontos se identificavam ou não, e nos surpreender com os pontos onde essas narrativas se entrelaçavam.

No dia 19 de outubro de 2021, realizamos a segunda atividade coletiva, na qual desenvolvemos a proposta para que alunas, alunos e pesquisadora levassem as suas memórias da infância. Neste dia, o número de alunos aumentou para 7 e o número de alunas permanecia em duas, organizamos a sala afastando as mesas e cadeiras e organizamos as almofadas em círculo, como na atividade anterior.

Para estimular imageticamente aquela atividade, levei uma mala antiga do meu pai da época quando ele migrou de Minas Gerais para Brasília nos anos 70 em busca de oportunidades em uma cidade tão jovem. A mala simbolizando a bagagem e tudo o que nela levamos e trazemos: documentos, fotografias, roupas, memórias, tudo aquilo que é selecionado como importante e indispensável para uma viagem. Segundo Lucicleude Mendes (2010, P.21): “ao

resgatar fatos vividos na história passada, o relato o torna mais palpável. Dramatizando tais memórias, mesmo que oralmente, a memória criativa e significativa, ativa a troca, enriquecendo-se ainda mais de lembranças”.

Quem sabe as lembranças ainda não ativadas ou externadas pela timidez, especialmente dos alunos, poderiam ressurgir nesta nova experiência. Assim, buscamos desenvolver uma atividade em que essa disparidade em relação à participação das alunas pudesse ser diminuída. Era uma tentativa de incluí-los no processo de criação partindo de suas narrativas da infância, entrelaçando essas trajetórias.

Para estimular os estudantes imageticamente, foram selecionadas, impressas e plastificadas imagens coloridas (como cartões) que pudessem remeter a alguns momentos da infância, como bonecas de pano, carrinhos, chupetas, pipas, festas de aniversário, o circo, animais de estimação e doces.

Essas imagens foram colocadas dentro da mala disposta no centro do círculo, então começamos a desenvolver questionamentos sobre o que aquele objeto representava, as respostas foram: viagens, chegadas, partidas e lembranças. Essas respostas abriram caminhos para iniciar a atividade em que cada aluno e aluna narraram sobre os seus locais de partida, os seus locais de origem – Minas Gerais, Ceará, Piauí, Tocantins, Goiás, Pará e Brasília –, e quais lembranças traziam em suas bagagens.

Figura 24 – Mala de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021



FONTE: Acervo pessoal.

Figura 25– Mala de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021



FONTE: Acervo pessoal.

Figura 26 – Cartões imagéticos (2021) oficinas coletivas – EJA (2021)



FONTE: Acervo pessoal.

Abrimos a mala, tiramos os cartões de imagens e os organizamos no chão. Os alunos começaram a caminhar em volta observando e selecionando algumas imagens que pudessem dialogar com as suas vivências e lembranças da infância. Após as escolhas, todos se sentaram novamente e foi reservado um tempo para que pudessem observar as imagens e estabelecer conexões com o seu passado, com a sua infância.

Segundo Gilbert Durand (2012, p. 39): “a imaginação motivada pelas imagens, é a origem de uma libertação. E a motivação, forma uma categoria compacta, se assim podemos dizer, de determinação”. Foi então a partir desta provocação que os olhares atentos impulsionaram outras imagens e lembranças, fazendo da sala de aula um mar colorido de memórias.

Me fiz parte da dinâmica para motivá-los e nos integrar na atividade. A primeira imagem que me chama a atenção é a com quatro bonecas de pano. Fui atravessada por uma lembrança de uma época em que a minha mãe costurava à mão as bonecas para suas quatro filhas. Após compartilhar minha lembrança, uma aluna se identifica com a minha narrativa, pois a sua avó também costurava à mão as suas bonecas e das três irmãs. Na sua imagem escolhida, as chupetas resgatavam a dificuldade em deixar o hábito da chupeta até os oito anos de idade.

Dois alunos se reconheceram nas narrativas quando escolheram o cartão de imagem com pássaros. Uma história sobre o hábito da família em criar os pássaros em gaiolas o incomodava, então ele os soltava mesmo se arriscando com os corretivos que seriam infringidos pelos seus pais. O outro aluno, em contraponto, narra o fato que tinha como brincadeira tentar acertar os pássaros com estilingue. Quando enfim acertou a pedra no pássaro que morre, relata um arrependimento tremendo, que o fez parar de brincar para sempre com o estilingue.

A escolha da imagem do parque de diversões além de estabelecer uma relação com a infância de um aluno, trouxe também o seu relato sobre o passeio ao parque com sua família. O aluno relata a importância dessas lembranças com seus filhos ainda pequenos e faz uma avaliação crítica às crianças que atualmente preferem as redes sociais. Em seguida, outro aluno, que escolheu a imagem das pipas, se conecta à história em seu relato de produção das pipas a partir de folhas para produzir taletas. Conta também que atualmente brinca com seus filhos de soltar pipas para que esse encanto da infância não seja substituído pela internet.

Os carrinhos levaram outro aluno a descrever oralmente sua criatividade para criar seus próprios brinquedos. Relata falta de recursos financeiros da família, o que não faltava mesmo era imaginação para confeccionar os seus próprios brinquedos. Utilizava latas de óleo de cozinha e latas de sardinha para produzir os seus carrinhos que puxava pelas ruas para brincar com seus irmãos e amigos. Conta ainda que esta prática infantil justifica sua paixão por mecânica atualmente. Em seguida, outro aluno narra a sua história partindo da imagem do velotrol, que quando criança não tinha para brincar, mas que pôde proporcionar a compra de um para seu filho e isto lhe fazia feliz.

Viola Spolin (2017) permite uma excelente abordagem nessa proposta de jogo, troca de experiências e saberes, segundo a autora, o contato direto com o ambiente proporciona uma organicidade que também liberta.

A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. (...) O intuitivo só pode ser sentido no momento da espontaneidade, no momento em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta (SPOLIN, 2017, p. 31).

O jogo com os cartões imagéticos proporcionou possibilidades de entrelaçamento das trajetórias de vida entre os estudantes e a professora. Também foi uma oportunidade de se reconhecerem nas histórias dos outros, os alunos tiveram a oportunidade de trazer suas histórias para escuta e discussão. Tonaram-se participativos em relação às ausências do processo no primeiro semestre em que a adesão virtual às escritas autobiográficas foi mínima, comparada às produções das alunas.

É preciso enfatizar que muitas das diferenças na contação de histórias dos alunos nem sempre é regida pelo gênero. Contudo, a formação patriarcal de nossa sociedade, em especial para os alunos mais velhos, ainda pressupõe uma discrepância grande entre atividades femininas e masculinas. Foi preciso reconhecer esta dificuldade e limitação no primeiro semestre para que, enquanto pesquisadora e educadora, eu buscasse meios para compreender as diferenças e motivações dos alunos e procurasse alcançar seus interesses, como propõe Libâneo (1999):

Proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa supõe da parte do professor conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno (LIBÂNEO, 1999, p. 44).

As bagagens foram abertas de todas as alunas e alunos, sentimos que os vínculos foram fortalecidos, as trocas foram vistas, ouvidas e sentidas, foi provado para cada um deles que o tamanho da minha mesa na sala de aula não determina superioridade e tampouco mais conhecimentos. Mudando a configuração hierárquica da formatação das cadeiras em sala, puderam compreender que naquele círculo todos os saberes e fazeres compartilhados tinham valor. No fim da aula fechamos a mala, não como despedida, mas como partida para outros lugares da pesquisa.

4.4 A MOLDURA E O QUADRO DE MEMÓRIAS

Dia 9 de novembro de 2021 prosseguimos com a caminhada para mais um entrelaçamento das narrativas das mulheres e homens que compõem uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos da Escola do Campo. A esta altura, a nova composição da sala de aula já era parte da rotina, não intimidava a falta de cadeiras, nem a organização em círculo. Apesar do receio, a leitura também já não causava o mesmo estranhamento e nem os assustava. O número de participantes era cada vez maior. Apesar de serem poucos ainda, devido a evasão escolar e o modelo virtual, ganhamos mais três participantes. Nosso processo então era abraçado por três alunas e dez alunos no total.

Antes as alunas se sentavam juntas, agora já se misturavam aos alunos do sexo masculino. Era explícita a vontade de outras turmas da escola de participar do processo. A nova configuração estética da sala e os relatos dos colegas causavam conversas nos corredores e despertavam a curiosidade.

Mais uma vez a mala de sonhos que meu pai trouxera de Minas Gerais nos anos 1970 era disposta no centro da sala. Desta vez, no seu interior havia elementos visuais carregados de cores, formas, tamanhos e texturas. Eram pedaços de tecidos de chitão, fitas de cetim, botões, juta, barbante, papel cartão, E.V.A, cola e tesoura, entre outros elementos diversos como os alunos presentes naquela sala. Sujeitos diversos em seus aspectos físicos, psicológicos, em sua religiosidade, contexto familiar, heranças culturais, sonhos e uma história carregada de símbolos e significados.

Misturar os elementos era a ideia daquela aula coletiva. Estabelecemos uma associação das diferenças e peculiaridades dos materiais e dos alunos ali presentes. No primeiro momento falamos novamente sobre o que levamos e trouxemos nas nossas bagagens. Os fragmentos de cada lugar e suas experiências estavam ali, naquela sala, interpretados por aqueles materiais. Os alunos foram convidados a abrirem a mala, pegar os materiais para olhar e sentir aqueles elementos. Conversamos sobre eles, como se estivéssemos falando sobre nós mesmos. Cada aluna e aluno teve a oportunidade de fala para descrever as características daqueles elementos.

A proposta da atividade era construir uma moldura para as escritas autobiográficas utilizando os diversos elementos visuais trazidos na mala. A moldura com os elementos visuais funcionaria para dizer que, por trás de cada história revivida, pensada, escrita e lida, carregasse diversos fragmentos cheios de significados. Criar uma moldura também simbolizava o autocuidado, valorização de cada história vivida. Uma forma de dizer que cada história era

importante e merecia *status* de obra de arte para contemplação de forma a eternizá-los, expondo as singularidades compartilhadas e sentidas.

Gilbert Durand (1997) explicita que a educação é carente de metáforas vivas, necessárias para um aprendizado continuado. Para além da educação formal, existe um currículo educacional paralelo, voltado para uma educação fática, mais humana e abrindo espaço para a vida e não somente para conteúdos formais (DURAND, 1997). Se essa é uma verdade para o ensino básico, é ainda mais válida para estes alunos da escola do campo.

Os alunos compartilharam os elementos visuais e inspirações criativas. Trocaram ideias de como e qual material usar primeiro; o que seria a base mais resistente para a moldura; como os botões estariam dispostos; quais cores de fitas dialogavam ou não com as flores do tecido de chitão; se os recortes das escritas autobiográficas ficariam na horizontal, vertical ou diagonal; mais para a direita, esquerda, acima ou abaixo; a juta inteira ou desfiada; fitas ou o barbante seriam utilizados para a fixação de apoio, entre outras confabulações. Os deixei livres para que pudessem experimentar os elementos e estabelecer trocas criativas estabelecendo diálogo com os demais.

Figura 27 – Moldura e quadro de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021



FONTE: Acervo pessoal.

Pensar nesta moldura os permitiu se deter um pouco mais em sua personalidade e em outros personagens contados. Como Michael Chekhov (2003) explica: “Quanto mais amiúde e mais atentamente você olhar dentro de sua imagem, mais depressa ela despertará em você

aqueles sentimentos emoções e impulsos volitivos tão necessários a interpretação” (CHEKHOV, 2003,p. 30). Procuramos olhar individualmente e depois de maneira coletiva para cada história, antes de compartilhá-las também com o público, e este momento foi muito especial.

Figura 28– Moldura e quadro de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021



FONTE: Acervo pessoal.

A esta altura, já tínhamos a alegria das escritas autobiográficas de todos os alunos presentes. Suas combinações de cores, formas, texturas e dimensões, como se quisessem embelezar cada uma daquelas palavras carregadas de sentidos. No decorrer da atividade trouxeram também a sua sensibilidade frente aos elementos visuais trazidos na mala. Uma bagagem que há mais de 40 anos trouxe sonhos e expectativas para o Planalto Central e que se estabeleceu aqui junto a outras histórias no entrelaçamento de trajetórias.

4.5 ÁRVORE E FRUTOS DE LUZ

Chegamos ao final do ano letivo de 2021 e última atividade coletiva do semestre. Aquelas quatorze escritas autobiográficas já haviam passado por várias mãos, olhares e vozes, já tinham acessado cada aluna, aluno e a professora pesquisadora. As histórias contadas não só ocuparam a sala de aula mas também viajaram para as casas e continuavam a encantar nas famílias em que chegavam. Foram pensadas, sentidas, memorizadas e compartilhadas.

Em alguns pontos lidos nos quadros de memória, algumas linhas atravessavam o papel e a lembrança e se cruzavam com as linhas de nossas próprias histórias. Os olhares passaram a comunicar, o balançar e inclinar da cabeça confirmavam em alguns momentos em que a emoção transbordava gestualidade, as palavras também ousavam dizer. Mas elas não comunicavam com facilidade. Além da timidez e cansaço do dia de trabalho, as máscaras camuflavam. Havia o pedaço de tecido que cobria as nossas bocas e deixava a leitura e a expressão ofegante. Ainda assim ousavam falar. Uma palavra ou uma frase às vezes eram suficientes para transbordar em emoção e troca. A esta altura, a segunda dose da vacina de covid-19 já estava circulando e a vontade de tirar a máscara era insistente, mas precisávamos continuar nos protegendo.

Em mais um círculo para a atividade coletiva, começamos a elaborar como se dariam as leituras e discussões das escritas autobiográficas, já que as três oficinas anteriores alinhavaram percursos metodológicos para concretizar o segundo objetivo específico da presente pesquisa.

Entre alguns dos maiores ganhos do processo, destaco mudanças e avanços nas participações presenciais, como na organização da sala de aula que já se dava de maneira instintiva e sensível, como se todos ali já soubessem a riqueza trazida dentro de si, de suas bagagens e das bagagens dos colegas dispostos a compartilhar. Sujeitos, agora ativos, da proposta de transformação da escola do campo. Mas a ideia estética de nosso círculo foi além da sala de aula desta vez.

Começamos nosso encontro saindo da sala, caminhamos por toda a escola incluindo o estacionamento cercado por árvores e onde a iluminação era pouca. Estávamos buscando um local do lado de fora mas as chuvas se aproximavam o que nos fez recuar para a sala de aula, mesmo assim as árvores lá fora nos chamavam atenção.

Figura 29 – Árvore do estacionamento da escola



FONTE: Acervo pessoal.

Buscamos as árvores como uma galeria a céu aberto. Uma morada que acolhesse os quadros de memória, onde estes seriam pendurados e expostos. Como frutos de um tronco fortalecido, como os próprios alunos da escola do campo. A árvore sintetizava muitos dos sentidos compartilhados. Raízes que representavam as origens distintas e base forte de cada sujeito formado por estas origens, o tronco juntaria estas histórias e sujeitos, os próprios seres ali diante de nós, os galhos os percursos percorridos em cada história de maneira singular e compartilharíamos estes frutos em forma de memórias a quem quisesse também ser atravessado por elas.

A coragem é uma das condições essenciais ao ato criativo. Outra condição básica ao ato criativo é a liberdade. De acordo com as emoções que surgem a partir das imagens, iniciamos um processo, no qual as emoções são “olhadas” e elaboradas através de expressões e movimentos no corpo do indivíduo. (...) a criatividade ocorre sempre num ato de encontro e deve ser compreendida tendo como centro este encontro (VERAS, 1999, p. 174).

Partindo do pensamento de Renato Veras (1999), foi preciso coragem, liberdade e compreensão das emoções, as quais vieram à tona na prática das escritas autobiográficas, pois foi preciso adaptar esta proposta, já que a chuva teimava em ameaçar desaguar nossos frutos. Para que pudéssemos continuar com a ideia da árvore como suporte para as histórias, discutimos e propomos trazer um galho grande com as folhas para fixá-lo em uma lata com areia para simbolizar as árvores que estavam do lado de fora. Um aluno que tem carro trouxe a lata com

areia e o diretor da escola foi convidado para participar colhendo um galho de árvore da área verde da escola.

A grande maioria dos alunos usa do transporte escolar para chegar até a escola, por morar em condomínios ou chácaras distantes, onde nas intermediações não há papelaria com materiais pedagógicos. Para além das limitações com recursos financeiros e tempo hábil fora do horário de trabalho, isto dificultava a compra de materiais para a confecção do cenário. Também não é novidade que a escola pública não costuma ter estes materiais de maneira abundante ou mesmo suficiente.

Ainda assim, ousamos buscar estes materiais. Criamos um cenário para representar o espaço onde ficam as árvores na escola com pouca iluminação noturna. Unidos na missão de expor nosso trabalho, professora e estudantes começamos a pesquisar ali mesmo, cada um com seu celular. Achamos uma proposta de luminária feita com saco de papel de cor marrom. Sacos vazios, preenchidos com areia e iluminados pelas velas enraizadas na areia. Quando a ideia surgiu, os materiais não estavam ali dispostos pela escola. Mais uma vez partimos para adaptações. Fayga Ostrower (2014) escreve com clareza deste princípio de criar, recriar e adaptar:

Tudo que se ordena, afasta por aquele momento, o resto do acontecer. É um aspecto inevitável que acompanha o criar, (...) já nos prenuncia o problema da liberdade e dos limites. (...) o processo de criar incorpora um princípio dialético. É um processo contínuo que regenera por si mesmo e onde o ampliar e o delimitar representam aspectos concomitantes, aspectos que se encontram em oposição e tensa unificação. Cada etapa que delimita, participa do ampliar (OSTROWER, 2014, p. 26).

Buscando este princípio dialético, em que o problema delimitava, mas também ampliava horizontes de criação, lembrei que no trabalho havia vários envelopes de cor marrom que estavam em desuso. Há muito as correspondências oficiais deixaram de ser enviadas de forma material e passaram a acontecer via sistema SEI⁷. Testamos a iluminação, juntos, decidimos cortar os envelopes e fixar as velas no chão não sendo necessário mais areia para as luminárias, pedimos para o coordenador da escola apagar as luzes dos corredores e apagamos a da sala de aula, o resultado era o que esperávamos, a iluminação tímida e amarelada das árvores do estacionamento da escola.

⁷ Sistema Eletrônico de Informações. Ferramenta de gestão de documentos e processos eletrônicos que tem como objetivo promover a eficiência administrativa.

SEI- Sistema eletrônico de informações. Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/>. Acesso em: 19 de jan. de 2022.

Cenário concluído com êxito, e também com muita dedicação e empenho dos alunos. Não havia dúvidas que aquele momento de aprendizado e troca de conhecimentos era um dos mais ricos desde o início do ano letivo. Segundo Flávio Desgranges (2006), o conhecimento vem da prática, da troca, da escuta, e preparar um aluno para escutar aos outros e a si próprio é prepará-lo para aprender efetivamente.

A mala, aquela trazida por meu pai nos anos 70, retornava para a cena. Agora não apenas como uma representação das minhas bagagens, mas com a de todas trazidas do Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste que desembarcaram ali, em Brasília, Distrito Federal, na cidade do Gama, na Ponte Alta Norte, no Centro Educacional Casa Grande, na Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, na sala da Professora Jaqueline, na Disciplina de Arte.

Aquela bagagem estava mais cheia, trazendo os resultados das representações de todas as costuras de ideias que ao longo do semestre foram compartilhadas durante as aulas remotas e presenciais, estavam lá dentro as escritas autobiográficas carregadas de artefatos, cores, linhas, texturas, formas, dimensão, era chegada a hora de dar voz às palavras, de senti-las, de entrelaçar aquelas linhas escritas às nossas, e observar onde a gente se encontrava ou onde nos perdíamos, onde nos aproximávamos ou onde nos distanciávamos.

Chegou o dia de montagem do cenário. Montamos a árvore no centro da sala, colocamos o galho em uma lata com areia e à sua volta acendemos as luminárias no chão, abrimos a mala, tiramos os quadros das escritas autobiográficas e as penduramos no galho das árvores, como se fossem os seus frutos, resultado da semente lançada no primeiro semestre de 2021. Sementes germinadas ao longo dos meses de forma cuidadosa para que aquele momento pudesse acontecer, algo tão incerto frente às dúvidas de futuro que o cenário sócio-histórico da pandemia da covid-19 nos impunha.

Mais uma vez solicitamos o apoio da equipe pedagógica. O coordenador apagou as luzes dos corredores, apagamos as luzes da sala de aula e acendemos as luminárias à vela. A ideia era pouca luminosidade para que, propositalmente, a escolha das escritas autobiográficas fosse aleatória. Não nos detivéssemos a nenhuma afinidade para além do imaginário nos remetendo ao fruto colhido da árvore.

A atividade criativa consiste em transpor certas possibilidades latentes para o real. As várias ações, frutos recentes de opções anteriores, já vão ao encontro de novas opções, propostas surgidas no trabalho, tanto assim que continuamente recriam no próprio trabalho uma mobilização interior, de considerável intensidade emocional (OSTROWER, 2014, p. 26).

Figura 30– Árvore de memórias (2021) – Oficinas coletivas, EJA 2021



FONTE: Acervo pessoal.

Foi neste impulso de criar e recriar que a mobilização interior veio a culminar, transbordando em intensidade emocional. Os alunos foram convidados a transitar em volta da árvore observando-a e estabelecendo uma comunicação com aquela imagem, resultado de tudo o que eles criaram partindo de suas trajetórias de vida, seus saberes e fazeres trazidos em suas bagagens. Então acendemos as luzes logo depois que cada aluno pegou uma das escritas autobiográficas, para que pudessem desenvolver a leitura e se apropriar daquelas histórias.

De repente, todos demonstravam confiança e entusiasmo para a prática que antes, no momento de retorno das aulas presenciais, era motivo de desconforto e dificuldade e até pânico. O medo da leitura em voz alta na presença da professora e dos demais alunos já não impactava nossa prática, o que fora compreensível depois do tempo em que estivemos em distanciamento social.

As alunas tiveram a maior participação nas aulas remotas do primeiro semestre. Era clara esta evidência também pelo maior número de escritas autobiográficas. Em contrapartida, a presença de alunos acontecia de forma mais maciça. Nenhuma destas peculiaridades, no entanto, impediu o compartilhamento das leituras e tampouco os entrelaçamentos das histórias. Segundo Ricardo Japiassu (2001), esta predisposição para entrar no jogo faz parte de uma entrega que desconstrói a ideia de que só os alunos talentosos devem estar em evidência.

Cada pessoa tem um ritmo próprio, único, de interação. Além disso, fatores de ordem emocional ou disfunções biológicas interferem na disposição do estudante para o

trabalho. Quando o aluno perceber que, nesta proposta de ensino, não se trata de valorizar o “talento” ou a “desenvoltura”, ele se sentirá mais seguro e confiante para atuar na área do jogo (JAPIASSU, 2001, p. 87).

Os relatos do passado, impulsionados e trazidos pelas memórias infantis, aproximavam os alunos de origem distinta, mas de hábitos e brincadeiras infantis que atravessavam uma época e comunicavam sentido e semelhanças, como é o caso dos poucos recursos financeiros, que os faziam improvisar os brinquedos. As discussões e reflexões giraram em torno das escritas autobiográficas das alunas. Os alunos de sexo masculino puderam acessar as problemáticas vivenciadas por elas ao decidirem retomar os estudos frente às rotinas domésticas e a maternidade.

Os alunos homens teceram comentários sobre as diferenças dos motivos que os afastaram da escola precocemente. Desde muito cedo acessaram ao mundo do trabalho para ajudar financeiramente às famílias exercendo os papéis de provedores e, com as exigências que o mercado de trabalho impunha, as ofertas de empregos para àqueles com pouca escolaridade são para excedentes cargas horárias de trabalho e baixos salários. Com a crise da pandemia da covid-19, esse quadro se agrava com muita procura e baixa oferta de emprego.

Finalizamos nosso ano letivo e prática com as leituras autobiográficas com olhares saudosos que sorriam e a boca camuflada e ofegante pela máscara de proteção, ainda necessária, expressava com cada vez menos receio e cada vez mais euforia e vontade de estar ali. As imagens criadas no imaginário, resgatadas da memória ou construídas naquele presente de fazer artístico sensível, transbordavam nos olhos agradecidos. Assim concluímos esta etapa, na certeza de que outras ainda mais frutíferas nos aguardavam para o ano de 2022.

5 UM CONVITE PARA O DESBRAVAMENTO

Até dezembro do ano de 2021, no qual se concentra esta experiência relatada adiante, muitos foram os fios que teceram as inúmeras e diversas trajetórias de vidas no campo do Núcleo Rural Casa Grande na Ponte Alta do Gama, região esta que detém uma grande área rural com 215 hectares, regularizados pela TERRACAP (Companhia Imobiliária de Brasília), e ainda muitos outros em processo de regularização, que abrigam e acolhem tanta gente de tantos lugares distintos.

Estes fios alinhavaram as intenções, as ideias, as palavras, as vozes, os corpos, os lugares que cada homem e mulher traz em si mesmo. Vasculhamos os nossos pertences e vasculhamos a nós mesmos, os fios teceram os passados, os presentes e os futuros com as suas utopias como

a de uma ascensão profissional para proporcionar melhores condições de vida, o direito à terra e à moradia digna. Estes fios teceram também as ausências que marcaram essa trajetória.

Estes fios acabaram por me entrelaçar no lugar que a escola e os alunos pertencem, me provocando para o desbravamento, para ir além dos muros da escola. No auge da pandemia, quando as atividades estavam de modo remoto, eu ousava, inovava, mas não estava satisfeita. Algo me convidava a sair em busca de meus alunos e suas biografias reais, ir à campo, conhecer *in loco*, poder visualizar as moradias dos meus alunos. Em todo o percurso metodológico fui afetada para descobrir quais seriam as minhas percepções pisando no chão daqueles homens e mulheres que migraram dos 5 cantos do Brasil e desembarcaram ali, no Centro Educacional Casa Grande.

Essas provocações despertaram o meu olhar para o que estava além da escola, dos artigos científicos e dos livros que o mestrado me apresentava. Todos esses materiais foram imprescindíveis para nortear a minha teoria e prática até aqui, mas se tornava urgente e necessário ver, ouvir e sentir o que circundava a escola, compreender a minha relação com os diversos espaços e percorrer os itinerários daqueles ônibus escolares. Já sabia o ponto de desembarque daqueles jovens e adultos, a escola. Agora era o momento de conhecer e compreender os seus pontos de embarques, como escreve Marcelo Forte (2019):

Essas investidas, saídas para o campo e os modos de me relacionar com tudo o que a pesquisa ofereceu deram vistas também a um posicionamento cartográfico na realização das ações, fazendo-me olhar para além da superfície e chamando atenção para os entremeios e sussurros. (FORTE, 2019, p. 6)

No período das aulas remotas, uma folha de papel e um lápis trouxeram as escritas autobiográficas, as quais desenharam mapas e atalhos capazes de potencializar o percurso metodológico da pesquisa: “As Escritas Autobiográficas Costurando Vida e Arte na Educação de Jovens e Adultos do Campo”. Este mapa simbólico direcionou o meu olhar para mim mesma enquanto professora, mestranda e pesquisadora, o que eu buscava despertar nos meus alunos no decorrer da pesquisa, os movimentos que os instigavam agora eram direcionados para mim mesma a fim de perceber o que me atravessava e me fazia movimentar. Até aqui, neste lugar da pesquisa, pude ver e sentir o que havia provocado nos meus alunos e o quanto fui instigada, e todo esse movimento exigia estabelecer breves momentos de pausa, silêncio e afastamento, como se pudesse observar de longe as possíveis pontas de linhas soltas.

Chegando as férias do final de ano de 2021, dezembro, era o momento de desacelerar e acalmar os ânimos que estavam a flor da pele com tudo aquilo que eles haviam me entregado

desde março do referido ano. Muitas foram as experiências, o que me trouxe fortalecimentos de vínculos, assim como trocas ao longo deste primeiro ano de mestrado. No entanto, me cercava o desejo de desbravar o Núcleo Rural Casa Grande, onde a escola está instalada. Pular os muros da escola e vasculhar o que a cercava, tatear aquilo que as escritas autobiográficas traziam.

Neste período fui convidada por uma aluna para conhecer a sua casa que fica em uma chácara no Olhos d'Água, cerca de 3 km da escola. Aceitei o convite, era a oportunidade de conhecer o lugar de uma das alunas que foi a geradora de tantas experiências. A aluna que comparava sua vida a de suas plantas em sua varanda, a mesma que havia relatado em suas escritas autobiográficas, que fora vítima de violência doméstica e que sonhava em ser escritora para empoderar outras mulheres despertando o desejo de sonhar e alcançar uma vida melhor através dos estudos.

Antes de chegar em sua casa fui observando o local: as casas bem afastadas das outras, muitas árvores frutíferas, onde parava o carro para recolher alguns frutos caídos no percurso, algumas construções abandonadas pelo caminho e nelas marcas do tempo do abandono. Ali eu conseguia ter uma dimensão, uma ideia do que foi se manter em isolamento social e mais distante ainda da escola no contexto pandêmico. Cada um dos meus alunos representava um pedaço daquela terra batida e isolada e eu me sentia inclinada a conhecer um pouco mais da história dos meus parceiros de pesquisa, afinal, como bem descreve Jacques Gauthier (2012):

Essas pessoas, “objetos” de nossa pesquisa, são, de fato, nossas e nossos parceiros nas pesquisas assim entendidas, pesquisadoras e pesquisadores tanto como e tanto quanto nós, das suas próprias formas de vida e das energias ali mobilizadas. A ciência nova, *gaya scienza* (NIETZSCHE, 1987b), é a criação, fundamentalmente, de um “dispositivo” que permita essa tradução da língua cultural em que cada vida particular está expressa, onde existem particularidades muito finas, numa língua universal (metaforizada pela velocidade constante da luz no vazio), que qualquer ser humano possa entender, independentemente da sua cultura nativa. (GAUTHIER, 2012, p.53)

Nesse intuito de conhecer as particularidades finas de meus parceiros de pesquisa, cheguei à casa da aluna Lucineide. Sua filha pequena já me esperava na porteira da chácara. Havia muitas árvores de manga e, próximo à entrada, avisto uma casa grande com piscina na frente, esta não era a casa dela, e sim a casinha dos fundos, com vestígios de tinta apagada pelo tempo e exatamente como descrevera em suas escritas autobiográficas. Sua varanda cheia de uma diversidade de plantas em bacias de plásticos e latas de tintas, estes recipientes que costumeiramente são descartados, mas que Lucineide ressignificava como abrigos para acolher a vida de suas plantas. A casa com poucos e pequenos cômodos, características que confirmavam a sua função de caseira da chácara em que mora.

Figura 31 – Casa da aluna Lucineide M S. Oliveira EJA- 2021



FONTE: Acervo pessoal.

Sentamos na varanda e ela começou a descrever cada uma daquelas plantas. Junto à descrição trazia também histórias de momentos tristes que permeavam aquele lar, como se cada jarro de planta abrigasse uma página da história daquela aluna que tanto contribuiu para a pesquisa. Acontecia naquele dia o encontro entre as palavras escritas em uma folha de papel das escritas autobiográficas no contexto pandêmico, e as formas, as cores, as texturas, as dimensões daquela casinha.

O encontro na varanda trouxe atravessamentos que me fizeram refletir sobre a rotina daquela aluna e de tantas outras, pude ver de perto os sinais de todas as rotinas descritas por elas. Marcelo Forte (2019) vai descrever bem como esses atravessamentos acontecem e quão necessários são esses encontros:

É preciso abrir-se e estar atento ao que acontece, produzir a partir disso, e encontrar, em outras perspectivas, sentidos que possam ser atravessados nesse percurso. Por isso, a saída ao desbravamento é um impulso determinado para que encontros aconteçam. É a partir dos encontros que se tramam os atravessamentos para que as experiências possam ser significativas às produções. (FORTE, 2019, p.17)

Partindo desse encontro desbravador, pude ter também uma dimensão dos itinerários percorridos por elas e eles até chegarem no ponto de ônibus para chegarem à escola, o caminho de ida e da volta os fazem percorrer o chão batido e o asfalto. No período de chuva, o caminho se torna desafiador devido às crateras deixadas pela enxurrada, em alguns pontos a ausência de

luminosidade, sem contar os cães ferozes que ficam soltos durante a noite para proteger as chácaras.

Um grande desafio até chegarem no seu ponto de embarque, como se transitassem por trilhas até chegarem naquela sala de aula, onde caminhamos de mãos dadas na pesquisa, onde nos permitimos sonhar e dar forma, cor, voz, movimento, som, cores e texturas a todas aquelas palavras das escritas autobiográficas que ao longo dos semestres letivos foram tomando força, saindo do papel para serem transformadas em arte, arte da vida real.

Saio daquela casinha cheia de inquietações: os atravessamentos sensoriais, pedagógicos, artísticos, sociais e políticos me deixaram reflexiva com tudo aquilo que pude ver e sentir fora dos muros da escola. Então brotava em mim o desejo de transportar aquela varanda para o chão do Centro Educacional Casa Grande. Foi assim que surgiu a urgência do cenário e do roteiro, que se nortearia por uma casa acolhedora como a de minha aluna. Augusto Boal, em seu livro *Arco-íris do desejo* (2002), vai descrever perfeitamente o sentimento de entrelaçar esta casa real e a casa teatral:

A dimensão afetiva veste o espaço estético de significados e desperta emoções, sensações e pensamentos em cada observador com formas e intensidades diferentes. A volta de irmãos adultos à casa paterna de suas infâncias não produzirá, em todos, exatamente as mesmas ideias, emoções, sensações dos avaliadores que a querem comprar ou vender: um destes pensará em um milhão de dólares, um daqueles no primeiro beijo: e a casa é a mesma.

Na dimensão afetiva o observador observa, o espectador vê: ele sente, ele se emociona, pensa, lembra, imagina. Mantém-se sujeito e distante do seu objeto. O espaço afetivo assim criado é dicotômico, porém assíncrono: ele é o que é e é o que foi ou o que poderia ter sido, ou poderia vir a ser. É no presente e também é no passado lembrado ou no futuro imaginado. No presente, o observador vê o passado (ou simula o futuro) que ele justapõe às suas percepções atuais. Aqui se trata de lembrar-se, pois uma coisa é lembrar-se de algo acontecido e outra bem diferente, fazê-lo reacontecer, isto é teatro, aquilo não. (BOAL, 2002, p.35)

Além de lembrar, queríamos fazer reacontecer estas memórias, como instiga Boal, e me lanço no desafio, juntamente com os meus alunos, para transformar estes relatos escritos em experiência sensível, e agora também estética.

5.1 A CASINHA DE TECIDOS

Fevereiro, início do ano letivo de 2022, momento em que trago uma bagagem cheia de ideias que se tornara urgente compartilhar com os meus alunos, fruto de um encontro no momento em que decido desbravar o campo em dezembro de 2021.

Precisávamos dar início à proposta cênica para apresentar os entrelaçamentos das histórias de vida de cada aluna e aluno para a escola e a comunidade escolar. Seria o momento de compartilhar as escritas autobiográficas agora em forma de teatro, com os espectadores: alunos, professores, diretor, vice-diretor, coordenadores, orientadores, equipe de apoio, familiares e os meus professores e colegas do mestrado Profartes.

Trouxe, então, aos alunos, a proposta da casinha cenográfica para começarmos a confabular sobre as matérias primas para construir sua estrutura. Entender se ela seria estática ou móvel, qual seria o local de sua instalação, se teria cômodos ou apenas uma parede para representar a frente de uma casa, entre outras confabulações. Concordamos em construir uma estrutura leve, prática, desmontável e móvel, como se quiséssemos transportá-la para vários lugares, uma casinha viajante, que pudesse assim como os alunos e a professora/pesquisadora, transitar por vários itinerários levando e trazendo novas histórias.

Figura 32 – Troca de ideias para construção- EJA- 2022



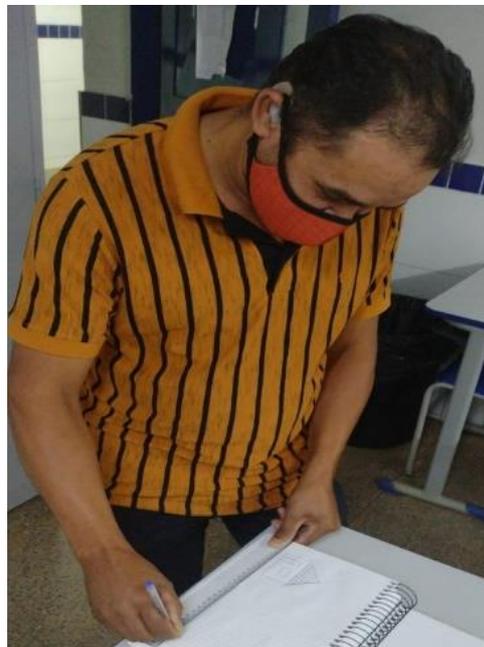
FONTE: Acervo pessoal.

Os alunos da educação de jovens e adultos são trabalhadores que desenvolvem ofícios diversos. Dentre eles havia quem exercia o ofício de pedreiro, eletricista, costureira e tantos outros, uma grande vantagem para a pesquisa pois seria muito importante para a construção da casinha cenográfica fazer uso de tais práticas. Então pesquisamos e desenhamos uma casa que pudesse remeter à casa da aluna Lucineide e que representasse também a infância dos meus alunos migrantes dos cinco cantos do país que vieram em direção à capital da república.

Planejamos uma casa que pudesse despertar em nós as lembranças da casa de nossos avós e seria uma referência a todas aquelas casas que se transformaram em vários espaços no período pandêmico: lar, trabalho, escola, abrigo, esconderijo e também clausura frente às limitações exigidas na pandemia. Seria também uma representação das varandas, o espaço tão querido pelas alunas participantes desta pesquisa.

O aluno Jonas Marçal, pedreiro, responsável por diversas construções de casas na região, esboçou em uma folha de caderno uma proposta possível para que pudéssemos dar início à obra da casinha cenográfica e os colegas aprovaram o desenho dele. A cada encontro discutíamos e abrimos espaço para que todos pudessem trazer suas ideias sobre quais materiais utilizar: madeira, arame, isopor, papelão, tecido, garrafa pet, cano, enfim, as possibilidades surgiam.

Figura 33 – Desenho da casa - 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Insistíamos na possibilidade de uma estrutura de casinha que fosse leve, montável e móvel, encontramos a possibilidade utilizando-se de canos PVC⁸. Este material trouxe conexões que nos davam a chance de montar e desmontar tanto fora quanto dentro de espaços,

⁸ Sigla que identifica o polímero obtido pela reação de polimerização de cloretos de vinila (cloroetano). Resultando em um plástico com características únicas e excelente para construção.

então partimos para as pesquisas deste material nas lojas de materiais de construção. Resolvemos juntos, a questão da estrutura da casinha cenográfica, sua base, suas colunas, suas vigas de sustentação. Essa estrutura seria unidimensional e era semelhante às araras de roupas, unindo duas formas, um triângulo em cima de um retângulo.

Figura 34 – Estrutura de canos- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Com o esqueleto da casa resolvido, partimos para o acabamento da casinha cenográfica, qual material utilizar levando em consideração a leveza, a dinâmica de montagem e desmontagem, praticidade e durabilidade. Começamos a confabular sobre os materiais que cobririam a estrutura de PVC: plástico, papel ou tecido. Este último, contemplava os requisitos tanto da estrutura, quanto do acabamento. Etapa esta em que seria necessária a costura. Então, garimpamos na turma quem tinha este belíssimo ofício em mãos para dar início às costuras do acabamento da casinha cenográfica. Nessa aventura de efetivamente produzir, entrar em contato direto com o objeto, fruto da pesquisa, Victoria Perez Royo (2015) traz uma excelente perspectiva:

O contato, indica o momento em que o pesquisador se põe a trabalhar e engaja-se inteiramente com os objetos: aprofunda-se neles, separa-os, descontextualiza-os e reconstrói-os usando uma lógica diferente. Apropria-se dos objetos, mexe neles e mergulha as mãos neles. Assim, esse desmembramento do corpo do outro expressa esse tipo específico de pensamento artístico: não abstraído do objeto, mas sim incorporado a ele; inerente aos objetos inseparáveis. (ROYO, 2015, p. 542)

Nesse momento de apropriação e reconstrução, como bem descreve Victória Royo, mais uma vez saímos para desbravar, mas agora em lojas de tecidos, um lugar que fascinava meus

olhos e os deixava embaralhados na imensidão de possibilidades que os tecidos me ofereciam. Eram as jutas, chitão, algodão, linho, tricolina, como também uma variedade de estamparias, com florais, o xadrez, com linhas, com bolinhas, imagens de animais, formas geométricas. Difícil decidir, imaginava uma mistura de tecidos e estampas e tons e texturas, para dialogar com a diversidade dos meus alunos da educação de jovens e adultos da escola do campo, buscamos também estabelecer um diálogo com as cores do campo e do cerrado, sua fauna e flora.

Figura 35 - Processo de costura- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

A primeira casa construída não ficara da maneira desejada. Como é normal em um processo de construção artística, nem tudo dava certo de primeira, alguns tecidos já costurados não ficavam esticados o bastante na estrutura de PVC, e algumas cores não conversavam como planejamos. Assim, com muitas mãos e tentativas, tivemos mais de uma casa. Construímos também a igrejinha São Francisco de Assis localizada próxima a escola, e outras duas casas:

uma representava a nossa escola e a outra, o galpão comunitário, como se déssemos continuidade ao Núcleo Rural Casa Grande. E pronto, quatro casas de tecidos já estavam costuradas e prontas para acolher e entrelaçar as histórias das mulheres, dos homens e desta professora/pesquisadora do Centro Educacional Casa Grande.

5.2 O ALINHAVAR DOS ITINERÁRIOS

Ainda instigada pela varanda repleta de plantas e afetada por ter conhecido de perto alguns dos itinerários dos meus alunos, assumi simbolicamente o papel do motorista do ônibus escolar para transportar tudo isso para a escola, chegando lá eu assumiria o papel da costureira, com a minha máquina de costura sensível e com as minhas linhas imaginárias. Segui alinhavando os recortes de experiências para que, ao longo do percurso da pesquisa, eu pudesse avançar para a costura de todas aquelas histórias compartilhadas, como as da varanda de Lucineide.

Nos meus dias de aula, estipulava chegar mais cedo na escola para observar as mudanças daquele lugar. Me inebriava desde a transição do fim de tarde para a noite com a despedida do sol e a chegada da lua com o céu estrelado. A despedida do sol era acompanhada pelos sons dos cantos dos pássaros que se recolhiam para o descanso noturno. Os sons do lugar tanto anunciavam o esvaziar da escola, no encerramento da rotina diurna, quanto o preencher do período noturno que se anunciava com os cantos dos grilos e corujas. Estes cantos funcionavam como prenúncios da chegada dos alunos nos ônibus escolares. Já fazia parte da minha rotina diária observar os movimentos dos alunos deste ir e vir para a escola.

Nessas observações, no exercício constante de escuta sensível que a pesquisa e os alunos me exigiam, pude captar que os sons dos ônibus escolares se assemelhavam aos sons das máquinas de costura. Se assemelhavam também em suas estruturas de mecanismos de funcionamento, ambos exigiam condutores, os motoristas dos ônibus usavam os seus pés para acelerar e frear os pedais do transporte, assim como a costureira que, com os seus pés, aceleravam e reduzem os pedais da máquina de costura.

Estas duas máquinas se apropriavam de linhas para conduzir o seu processo de ir e vir, linhas que são percursos, linhas que ligam um ponto ao outro, linhas que entrelaçam experiências.

Assim como os motoristas dos ônibus, as costureiras intensificavam os pedais na reta e os reduzem nas curvas das bases de tecidos, assim como os ônibus marcavam, com os seus

pneus, as linhas no chão batido, nesse exercício de ir e vir para a escola. Os motoristas do transporte escolar e as costureiras eram metaforicamente os condutores de máquinas que alinhavavam e costuravam recortes de experiências no tempo e no espaço.

Esses entrelaçamentos das linhas fincadas em tecidos deixadas pelas máquinas de costura, assim como as marcas de pneus fincadas no chão vermelho do Núcleo Rural Casa Grande, me lembravam também as configurações dos entrelaçamentos dos barbantes da primeira oficina coletiva do retorno das aulas presenciais: a Teia de Histórias. Era o desenho desse entrecruzar de trajetórias de vários lugares que desembarcaram na escola. Miguel Arroyo, no livro *Passageiros da noite* (2017), vai relatar que esse exercício da observação dos ônibus escolares, linhas e itinerários diz muito sobre estes alunos:

Um olhar riquíssimo para conhecer esses adolescentes, jovens e adultos e seus tensos percursos de humanização. Suas histórias como trabalhadores e como alunos/as entrelaçam-se com seus deslocamentos. Matéria-prima carregada de significado, de olhares e de interpretações. (ARROYO, 2017, p.23)

No retorno para casa, antes de entrar no meu carro e conduzir a minha máquina que também se utilizava de linhas para ligar um ponto ao outro, do trabalho para a casa, me posicionava no portão da escola para continuar as minhas observações: as partidas de homens e mulheres que entravam naquela máquina, o ônibus escolar, todos carregados com os seus recortes de experiências.

Em meio a tantas metáforas e reflexões, senti necessidade de dar vida a estas confabulações. Desejava que os alunos pudessem enxergar a beleza e riqueza de suas histórias de vida tão gentilmente compartilhadas nos últimos meses.

5.3 O QUARTINHO DE COSTURAS

Resgatando o quarto e último objetivo específico da pesquisa., tínhamos então de “entrelaçar as narrativas da escrita e leitura para a criação de uma proposta cênica para mostra externa, estabelecendo um diálogo e conexão afetiva entre as histórias de vida dos alunos e da comunidade escolar”. Ao anunciar este ponto de chegada, a minha percepção denunciava a insegurança que permeava alguns dos alunos, a palavra “teatro” para alguns causava nervosismo, para outros, euforia. Estes sentimentos também me permeavam, afinal a minha formação de graduação era em artes visuais e encarar uma proposta cênica me deixava insegura.

Era constante a identificação com os meus alunos em todo o percurso da pesquisa, como na insegurança de retomar os estudos depois de muito tempo. Eu também retornei para a

Universidade de Brasília depois de 16 anos da conclusão da graduação. Havia também a insegurança na escrita acadêmica; o medo de ser avaliada negativamente; equilibrar várias tarefas diárias e os estudos e, agora, o público, a plateia. Mesmo lecionando há mais de 10 anos, ainda permanecia presente o frio na barriga.

A experiência almejada, no entanto, era inevitável, pois se aproximavam dois dos grandes e importantes momentos da pesquisa: a apresentação teatral e a banca de qualificação. Ambas exigiam que todos nós saíssemos do lugar seguro que a sala de aula havia se transformado para dar voz e forma às tantas metáforas surgidas no decorrer da pesquisa. Mas tentando transformar o nervosismo num estímulo que nos impulsionasse, começamos efetivamente nossa produção.

Dia 28 de abril de 2022, dia da minha Banca de Qualificação, composta pela minha orientadora Dra. Cristina Antonioevna Dunaeva e pelos professores Felipe Canova Gonçalves, Fernando Bonfim Mariana e Rayssa Aguiar Borges que avaliaram todos os pontos da pesquisa, apresentando sugestões de novas bibliografias que pudessem dialogar com as ideias do trabalho. A banca propôs reformulações ao título e generosamente compartilhou bibliografias e percepções construtivas em um momento muito especial para direcionar e sugerir novos rumos à pesquisa, imprescindível para a continuidade do percurso metodológico. E claro, neste ponto do meu itinerário, as inseguranças e dúvidas me cercavam. Mas naquele dia ecoavam junto às minhas falas as dos meus alunos, o que me preencheu de força e segurança para expor de maneira sensível e poética todas as produções até aquele dia.

Construo poéticas estabelecendo uma relação entre o processo de costura e todo o percurso metodológico, como nas escolhas de tecidos, as cores das linhas, os formatos dos botões e uma tesoura amolada para fazer bons recortes. Então abri a câmera do meu computador para me apresentar para a banca de qualificação. Era como se eu estivesse abrindo a porta do meu quartinho de costuras. Aquele cantinho que geralmente se apresenta com vários retalhos espalhados, carreteis de linhas já pela metade, o que indica que já foram utilizados. Botões espalhados sobre a mesa de corte de tecidos, tesouras entreabertas, quantas agulhas quebradas pelo chão. Mas no dia da minha banca, todos esses artefatos de costura se encontravam em seus devidos lugares para que a costureira aqui pudesse apresentar a colcha de retalhos já alinhavada.

A banca de qualificação na sua observação crítica e construtiva iria solicitar possíveis ajustes, aumenta aqui, diminui acolá, troca este botão por aquele, e que tal aquela cor de linha ao invés desta, todas sugestões possíveis para que a colcha de retalhos ficasse mais robusta, colorida e maior para abrigar um número expressivo de pessoas.

5.4 A AULA ESPETÁCULO

A experiência exitosa de passar por uma banca de qualificação, administrando sentimentos de euforia, ansiedade, insegurança e nostalgia, fez reverberar em mim o desejo de expor aos meus alunos tudo o que se passou no meu quartinho de costuras. Como se estivesse abrindo a colcha de retalhos, como se fosse uma prestação de contas, já que estivemos juntos e de mãos dadas em todo o percurso metodológico desta pesquisa. Intitulei esse encontro de prestação de contas como *A aula espetáculo: Os fios que tecem as trajetórias de vida no campo*.

Figura 36 – Aula espetáculo- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Convidamos toda a comunidade escolar do período noturno para assistir a aula espetáculo, os alunos e professores das séries iniciais, 6^a a 9^a etapa do ensino fundamental e ensino médio, equipe de segurança e limpeza, merendeiras, direção, coordenação e orientação pedagógica. Mais uma vez eu abria o quartinho de costuras. Seria também um exercício para estar à frente de mais um público, mais uma plateia, agora esses espectadores seriam aqueles que me ofereciam tantas e belas histórias, que abriram as portas de suas casas e as suas bagagens de vida.

A extensão do convite tinha a intenção também de situar para todos presentes como a arte pode transformar vida, ser portal para sonhar e mudar os rumos da história de vida de cada um, foi também amplificar as experiências da pesquisa a todos aqueles que estão na escola todos os dias preservando e cuidando daquele espaço. Criar pontes e fortalecer os fios de

histórias contadas até ali, até que nossa teia se tornasse forte o bastante, como descreve Panek e Vaz (2018):

Criando pontes que conectam os espaços, desenrolando o fio de dentro de si mesma, ao ouvi-las podemos recontá-las e acrescentar novos fios (...) eu vou ouvindo e tecendo até ficar uma teia bem completa e forte. Só com uma teia assim, bonita e resistente é que dá pra aguentar todo o peso. (VAZ; PANEK, 2018, p.16)

Assim, desenrolando estes fios de dentro de mim mesma, fui compartilhando a banca com meus convidados. O encontro aconteceu na sala multiuso, um espaço maior que abrigaria todos, reproduzimos um banner de extensão de 1mx1m com a mesma arte do slide de apresentação da banca de qualificação, mostarda era a sua cor de fundo, botões amontoados no canto superior esquerdo. Uma mala de madeira de cor azul estava aberta expondo em seu interior diversas linhas coloridas, tesouras, agulhas, recortes de tecidos e alfinetes. Este objeto assumia três papéis, a de uma mala de viagem, a mesma que meu pai trouxera de Minas Gerais para Brasília nos anos 70, era a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos de uma escola do campo com a sua diversidade de vozes, e era o meu quatinho de costuras, um lugar em que mergulhei por todo o percurso metodológico.

Figura 37 – Arte do Banner- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Reuni todos os livros que busquei como referencial teórico, sobre eles pendurei pequenas lâmpadas para representar que aqueles livros iluminaram as minhas ideias e o meu

itinerário de pesquisadora. Expomos os quadros de memórias das oficinas coletivas, expus a mala do meu pai com os cartões imagéticos que remetiam às lembranças da infância, junto estava uma boneca de pano costurada à mão pela minha mãe, trazendo ali as minhas referências paternas e maternas. Reuni recortes das falas dos professores da banca de qualificação para que pudessem ouvir de outras vozes as considerações de suas histórias de vida, o quão rico e empolgante foi a participação de cada um deles.

Empolgados vendo parte do resultado de tudo o que me deram, puderam ter a confirmação da beleza que existe na simplicidade de suas vidas, que um chiar de uma panela de pressão pode ativar uma prática poética; que uma lata de tinta vazia pode abrigar vida e desenrolar histórias; como um rolo de barbante é capaz de ligar tantas vozes; a potência de um botão para embelezar pequenos fragmentos de memórias; quantas identidades ecoam de uma mala antiga; quanta vida existe em uma boneca de pano costurada à mão; que um envelope vazio pode transformar-se em lamparinas e iluminar uma sala escura.

Cada slide exposto era um recorte de tecido que ao longo da minha performance foi verbalizado, expondo o quanto um lápis e uma folha de papel reverberaram em todo o percurso metodológico no momento histórico de grandes incertezas, a pandemia da covid- 19. Bradava a eles o quão longe haviam alcançado todos aqueles artefatos tirados de suas bagagens, o quão mágico e poderoso pôde ser o compartilhar de suas histórias. Foi potencialmente um grande espetáculo de memórias até ali, abril de 2022.

5.5 OS RECORTES DE EXPERIÊNCIAS

Em maio de 2022 iniciamos a oficina: os recortes de experiências tratava-se do momento de ensaios e aquecimentos para a apresentação da proposta cênica que se aproximava, dia 22 de junho de 2022. Partimos para tentar roteirizar enfim as histórias compartilhadas pelos sujeitos presentes que já traziam conteúdos vívidos em suas vozes, corpos e gestos. Então, substituímos o pincel atômico, o quadro branco, livros e cadernos por tecidos, linhas, tesouras e agulhas, estes objetos estavam à disposição em nossas aulas para criar a nossa colcha de retalhos.

Os tecidos guardavam em sua texturas, a representação da pele, do toque, do afeto, proporcionavam a leveza de um colo que abraça e aconchega. Completam o acolhimento, o convite à experiência de descanso e alento. (VAZ, PANEK, 2018, p. 22)

Foi com esse intuito do aconchego e do acolhimento que vinculamos esta pesquisa à construção de uma grande colcha de retalhos, estabelecendo conexões ao título, à execução dos objetivos específicos e de todo o percurso metodológico. Então propus que cada aluno e aluna trouxessem tecidos para que abríssemos o quartinho de costuras para alinhar os recortes de tecidos enquanto evocávamos as nossas lembranças. Assim, a cada aula, o roteiro surgia do relato pessoal, oral, enquanto a gente costurava, desta vez, com propostas interpretativas cena a cena.

Figura 38 – Oficina recortes de experiencias- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Ao longo das atividades fomos tecendo pontes que se conectaram na oralidade, em cada encontro recolhemos, abrigamos e partilhamos as nossas histórias. Foi um constante desenrolar de fios de nós mesmos, pudemos também incluir fios novos às nossas histórias, organizamos e refletimos quais passagens de nossas vidas iríamos costurar na varanda da casinha de tecidos, assim como qual seria o recorte de experiência de vida que gostaríamos de transformar em arte teatral.

Talvez, no processo normal de montagem de um espetáculo, a ideia parta inicialmente da cena e do texto. Mas, como minha formação inicial, como já relatada, era visual, dar forma antes me fez sentir mais em casa no fazer teatral. A casa cenográfica e os objetos cênicos, assim como os sons, os figurinos e maquiagem permitiram que os diálogos viessem mais naturalmente. Fazer com que os alunos também fizessem parte desta construção, junto a mim e minhas inseguranças com o teatro também os fez pertencentes ao desafio, e assim construímos nosso jogo teatral cena a cena, tecido a tecido. Afinal, como bem descrevem Monica Uriarte e Adair Neitzel (2017):

O que é do campo do visível é tão importante quanto o que é do campo do dizível, o que exige atenção do pesquisador porque ele trabalha também com percepções dos envolvidos. Como se constituiu em um método aberto às relações e às conexões com outras áreas do conhecimento, o pesquisador necessita abrir-se para o novo, para aprendizagens de outras áreas, relacionando-as. (URIARTE; NEITZEL, 2017, p. 391)

E foi assim, do campo do visível e palpável que avançamos também para o campo do dizível no teatro. Dos recortes de tecidos alinhavados nasceria uma colcha de retalhos, um dos objetos cênicos para compor a primeira cena da nossa apresentação, sendo o símbolo da maternidade e da gestação da personagem. Daria início às costuras das histórias de vida de cada aluna e aluno que desembarcariam na varanda da casinha de tecidos e abririam as suas bagagens de vida para que juntos acionássemos a máquina de costura simbólica para costurar tudo o que havia sido alinhavado até ali.

A colcha de retalhos trazia à memória imagem de abrigo, aquecimento, acolhimento, vínculo, cuidado e aconchego, todos alinhavados simbolicamente. Faltava ainda a etapa de costurar todos os recortes de retalhos de experiências dos sujeitos da Educação de Jovens e adultos da escola do campo.

Os recortes de tecidos alinhavados a outros era a configuração das pontes que estávamos estabelecendo com cada narrativa evocada no quatinho de costuras. Ao puxar as linhas dos carretéis, estávamos simbolicamente puxando os fios das nossas memórias, nos possibilitando recontar as nossas vidas. Nesse exercício estávamos agregando outros fios às nossas próprias

histórias, estabelecendo uma relação de confiança e parceria para expor a nossa colcha de retalhos dos nossos recortes de experiências.

5.6 VESTÍGIOS DAS MEMÓRIAS

O estacionamento da escola possui pouca iluminação e é cercado por árvores. São mangueiras que ficam próximas às salas de aula. Continuamos em ocupar, expandir e ressignificar outros espaços da escola, saindo do quadrado da sala de aula, como se pudéssemos aos poucos ultrapassar os muros da escola. Estar no meio das árvores dialogava com as características do campo.

Foi este lugar arborizado que abrigou o cenário. A casa principal ficava entre duas árvores e à direita, as três construções em tecido, dispostas na parede como uma rua que seguia. Ao mesmo tempo que nos aproximávamos do contexto dos nossos lares, também nos distanciávamos e construíamos mais entrelaçamentos e novas percepções.

Figura 39 – O cenário das casas de tecidos- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Utilizamos 20 lâmpadas bolinha de cor branca para montar duas luminárias que entrelaçavam as duas árvores e serviam para iluminar os objetos cênicos que penduramos no tronco das árvores. Esses objetos eram guias para compor as cenas, cada objeto era uma memória, eram os desdobramentos de cada cena: a vassoura, a peneira de palha, o milho seco, a trança de alho, o bule, o regador, o vidro de perfume, a bolsinha de pano, a gaiola vazia, o espelho, a caixinha com botões, a fotografia da minha mãe e uma cela do cavalo. Como bem descreve Bernadette Panek e Rita Vaz (2018, p.12), tudo aquilo parecia encantado, era como “juntar vestígios perdidos no tempo, reunindo no mesmo espaço memórias de ausências que se fazem presentes. Trago inscritas, lembranças familiares que permeiam as relações com o mundo”.

Esse espaço e objetos que guardavam memórias afetivas nos levavam a lugares infindáveis. Augusto Boal (2002) vai explicar bem como é essa dimensão onírica, do sonho e

da lembrança se incorporando também a memórias revividas e afetivas através de espaços e objetos:

Na dimensão onírica, o observador é arrastado pela vertigem do sonho –arrastado por si mesmo – e perde contato com o espaço físico, concreto e real. O espaço onírico não é dicotômico porque, ao sonhar, perdemos a consciência do espaço físico no qual, como sonhadores, sonhamos. Somos arrastados para o espaço do sonho, embora nosso corpo permaneça imóvel, estejamos dormindo ou acordados, com os olhos fechados ou vendo aquilo que nos estimula ou provoca, ou mesmo alucina.

Na dimensão afetiva o sujeito observa o espaço físico e sobre ele projeta suas memórias, sensibilidade lembra de fatos acontecidos ou desejados, ganhos e perdas, e é determinado por tudo que ele sabe e também por tudo que permanecerá obstinadamente inconsciente. Na dimensão onírica o sonhador não observa: penetra nas suas projeções, atravessa o espelho, tudo se funde e confunde. Tudo é possível. (BOAL, 2002, p. 35-36)

A luminária iluminava e reavivava estas memórias afetivas, materializadas e ultrapassadas para o campo onírico, onde seriam palpáveis através do teatro e desses objetos que estavam empoeirados, guardados em caixas, gavetas, pendurados em paredes, sem função. Cada objeto de memória se entrelaçava e ativava uma cena e provocava o diálogo entre os personagens. A árvore de memórias trazia meus objetos pessoais, de familiares, dos alunos, de amigos, como se eu pudesse trazer para a cena todos aqueles que me cercam e que de alguma forma e em algum tempo fizeram parte da minha trajetória.

As lâmpadas iluminavam os objetos cênicos, o cenário, os espectadores, as personagens, as árvores, e iluminavam também as ideias da personagem central, representada por mim, que guiava os diálogos dos demais personagens em cena. As lâmpadas simbolizavam as estrelas, os vagalumes que iluminam o campo, dando luz a cada narrativa dos alunos.

Para abrigar os espectadores em acentos, utilizamos de caixas de frutas vazias e sobre elas, almofadas de tecido de chitão colorido. Almejamos colorir aquele espaço e gerar conforto e aconchego para todos os alunos com os seus familiares, os professores da escola, a equipe pedagógica, a equipe de segurança e conservação. O convite para nos assistir se estendeu à minha Orientadora Professora Dra. Cristina Antonioevna Dunaeva, para os professores da banca de qualificação e colegas do mestrado. Destes compareceram a minha orientadora, a banca de qualificação na presença da Professora. Dra. Rayssa Aguiar Borges, e a mestrandia Lucicleude, com a qual troquei ideias e aflições.

Figura 40 – Profartes presente- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Era importante, tanto para mim quanto para os meus alunos, verbalizar e performar toda escrita da pesquisa, era o momento em que os convidados iriam nos ver, ouvir e sentir tudo o que leram do nosso trabalho. Os olhares saudosos e curiosos dos espectadores se cruzavam com os nossos. Tensos e esperançosos, nos reunimos em círculo, entrelaçamos as nossas mãos, nos silenciámos e respiramos fundo, chegava a hora de costurar as nossas histórias de vidas materializadas em uma grande colcha de retalhos.

5.7 A TECEDURA DAS MINHAS AUSÊNCIAS

Durante todo o itinerário da pesquisa provocava os meus alunos para que cada um abrisse suas bagagens de memórias, e no dia 22 de junho de 2022, dia da nossa apresentação teatral, me enxergava neste mesmo lugar, o de abrir as minhas bagagens para expor fragmentos do meu passado, presente, futuro e principalmente as minhas ausências.

Na tecedura das minhas ausências, refiz as minhas saudades e reinventei as minhas lembranças na abertura da proposta cênica: Linhas Entrelaçadas. As saudades e lembranças

foram projetadas no cenário, no meu figurino e nos objetos cênicos que compuseram a varanda daquela casinha de tecidos. Estes elementos cênicos foram os meus guias para materializar as minhas dores em visualidades artísticas e poéticas.

Quando embalo em meus braços a colcha de retalhos e canto uma canção de ninar, trago para a cena a dor da ausência de uma gestação, o avental representa as tarefas domésticas que cercam a rotina de muitas alunas, mas é também um manto que esconde as cicatrizes do meu ventre que denunciam minha cirurgia de histerectomia total. O lenço na cabeça protege a campesina do sol e poeira do chão vermelho e batido, mas também remete às beatas com os seus véus de renda branca nos momentos de peregrinação e oração, estes simbolizam os meus momentos de recolhimento e súplicas ao sagrado quando é anunciada a morte do meu companheiro, do meu amor.

Figura 41 – Voz e corpo às minhas ausências- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

O beijo no pingente de ferradura preso ao colar em meu pescoço alude à aliança construída ao longo de 12 anos de vínculos afetivos, também um amuleto de sorte e proteção frente às armadilhas que o luto oferece. Avisto e aceno para os sons das cavalgadas, prática comum no contexto rural, estes sons anunciavam a chegada do meu companheiro em casa montado em seu cavalo, mas também rememoram o cortejo fúnebre da sua partida.

5.8 LINHAS ENTRELAÇADAS

A personagem assumida por mim para condução do espetáculo representava as alunas da educação de jovens e adultos do campo. Contudo, também trazia muito da professora Jaqueline real, suas ausências e potências. Então, no fundo, representava um misto de emoções e percepções. Uma ponte entre mim e minhas alunas.

A personagem inicia o espetáculo vindo por trás da casinha de tecido com o seu bebê no colo, cantando uma canção de ninar. Ela retorna para os fundos da casinha como se fosse colocar o seu bebê no berço, para dar início as suas tarefas domésticas. Logo ela retornava para a frente da casa, se senta em uma almofada de chitão que estava sobre um feno. Pega a sua colcha de retalhos e começa a costurar, quando de repente ouve um som das cavalgadas, o barulho dos cascos das patas dos cavalos no asfalto (produzida com duas metades de um coco batidas no chão, efeito sonoro produzido pelos alunos ao vivo, por trás da casa). Ela se levanta, segura e beija um pequeno pingente de ferradura que carrega em seu colar no pescoço. Ela observa admirando a cavalgada e acena, se despedindo daqueles que cavalgavam e retoma a sua costura.

Linha: Piauí – Gama/DF

A dona de casa avista um homem que vem se aproximando cantando e tocando um violão, então ela o aborda perguntando se ele estava perdido pois não se lembrava daquele rosto por ali. Então ele se apresenta: Me chamo João Batista, sou do Piauí, estou procurando a cavalgada pois irei tocar lá. Antes que a Jaqueline indique o caminho, ela se recorda daquele homem, disse que já o viu no Clube Pesqueiro Javali da Ponte Alta, então ele confirma dizendo que trabalha lá cuidando dos cavalos, galinhas e ajeitando as cercas. Se despedem e Jaqueline indica a direção da cavalgada, dizendo, que é no rumo da Igreja São Francisco de Assis (uma casinha de tecido fixada no muro), então o João Batista sai tocando o seu violão e cantando. Jaqueline acha o homem bem apessoado.

A fala de João Batista, aqui esboçada, não foi decorada pelo aluno-ator. Foi captada através dos ensaios que se repetiam. Mas parte de uma improvisação oral sobre a própria história e lugar de moradia de João, assim como as histórias que viriam a frente.

Figura 42 – Uma costura – EJA- 2022

**Linha: Maranhão – Gama/DF**

Na cena seguinte, Jaqueline retorna para sua costura, quando se aproxima um homem esbravejando e gritando a procura de uma mulher: “Cadê Catirina? Cadê Catirina?”. Jaqueline se assusta soltando a agulha e colcha de retalho e pede para que o homem pare de gritar pois acabara de colocar seu bebê para dormir. Jaqueline pede para que ele se acalme e se sente, o homem senta, Jaqueline pega o bule e lhe oferece uma xícara de café, ela pergunta o seu nome e de onde veio, pois parece um viajante. O homem responde: Sou Genilson Carlos Araújo Pacheco, venho de São Luís do Maranhão. Pergunto quem é Catirina? Ele diz que é a mulher do Nego Chico, do festejo do Bumba Meu Boi. É quando ele explica melhor de onde vem sua herança cultural no bumba-meu-boi.

O Sr. Genilson diz que quando criança sua mãe deu ele para um fazendeiro criar na esperança de uma vida melhor, mas que na verdade foi escravizado na infância, forçado a trabalhar em um canavial. Relata que por várias vezes tentou fugir e quando capturado era agredido. Mas aos 18 anos de idade conseguiu fugir e encontrou sua avó que tinha um grupo do Bumba Meu Boi, o “Estrela Dalva” em São Luiz. É quando as memórias felizes finalmente se iniciam.

Conta que no boi aprendeu a tocar, dançar, cantar e brincar. Genilson disse que conheceu a infância apenas aos 18 anos de idade quando conseguiu conquistar a sua liberdade. Apesar de já ter ensaiado, a catarse neste momento tomou Genilson e as memórias foram expressadas também pelo olhar distante, que se emocionou em cena. Genilson chorou. Impossível foi não se emocionar junto com Genilson. As histórias autobiográficas dos alunos são sim de superação,

mas isso não significa que são sempre bonitas. Foi um momento delicado do espetáculo, mas também um dos mais bonitos. Esse homem, alegre e participativo nas aulas, carregava marcas de chicotada nas costas, o que não imaginávamos ter de compreender no século XXI.

Senhor Genilson fica emocionado e seus olhos se enchem de lágrimas. Jaqueline ouve atentamente aquela história triste, então Jaqueline o abraça e avista que ele carrega uma matraca, então Genilson toca uma música que ele mesmo escreveu para o festejo do Boi, (neste momento o professor Vinicius que estava como espectador se levanta e toca o atabaque). Então Genilson toca e canta: “uma despedida, um botão de rosas para o seu nome ficar gravado para eu não esquecer de ti, eu agradeço a ti...” e Jaqueline dança, se despede. Genilson sai gritando “Cadê Catirina? Cadê Catirina?”.

A cena emocionada de Genilson me fez encontrar, mais uma vez, sentido nas falas de Panek e Vaz (2018, p.14): “Tratar de memórias significa transcender as dores que estão enraizadas nelas, elaborar saudades, juntar pedaços, ressignificando-os. No delicado exercício de revisitar memórias, me reinvento, me descubro coletiva no nosso mundo, porque coletiva é também a memória”. E foi assim, buscando fôlego neste novo significado estético, que pudemos seguir o espetáculo.

Figura 43 – Duas costuras - EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: São Paulo – Gama/DF

Jaqueline retoma com as suas atividades domésticas, agora ela pega um regador e vai molhar as plantas, os seus três cactos que embelezam a sua varanda. Quando ouve palmas, é uma mulher com uma mochila se aproximando da casa. Jaqueline vai atendê-la e pergunta o que deseja. A mulher se apresenta dizendo: Me chamo Michele, acabei de chegar da cidade de

São Paulo e procuro uma escola para me matricular, Jaqueline prontamente diz que ali tem uma boa escola, o Centro Educacional Casa Grande que fica no rumo da Igreja São Francisco de Assis e que estuda lá na educação de jovens e adultos. Emenda dizendo que tem uma professora de arte muito legal que pede para que os alunos escrevam suas histórias de vida, então a Michele sorri e agradece dizendo que quer retomar os estudos logo, pois deseja estudar o corpo humano para ser médica legista, então elas se despedem e Michele segue em direção à escola.

Figura 44 – Três costuras - EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Piauí – Gama/DF

Jaqueline continua molhando os seus cactos quando ouve mais palmas, ela avista outra mulher, agora trazendo livros em suas mãos, Jaqueline pergunta como pode ajudar, ela se apresenta dizendo: Boa tarde! Me chamo Lucineide, sou vendedora de sonhos. Jaqueline pergunta se o sonho é com recheio de doce de leite ou creme de maisena? Lucineide responde

dizendo que os sonhos que vende são livros na verdade, livros que ela mesma escreveu. Jaqueline logo fica interessada e pergunta se aceita fiado, Lucineide diz que vai lhe presentear um livro.

Jaqueline muito curiosa pergunta de onde ela é, é quando Lucineide diz que é do Piauí e que saíra de lá fugida de um relacionamento abusivo. Relata que sofreu violências domésticas, e que agora escreve livros para ajudar mulheres que assim como ela viveram ou ainda vivem em contextos de violência e opressão. Ela conta que essas mulheres acabam por não acreditar mais nelas mesmas e desistem de lutar por seus sonhos. Lucineide entrega o livro para a Jaqueline que fica muito agradecida e admirada com tal história. Jaqueline abre o livro e lê em voz alta um trecho da história autobiográfica de Lucineide. Jaqueline pega nas mãos de Lucineide e deseja sorte na venda dos sonhos e que por ali poderia haver mais mulheres aguardando a visita dela. Se despedem com sorriso no rosto e agradecidas por aquela conversa.

Figura 45 - Quatro costuras- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Rio Grande do Sul – Gama/DF

As horas correm e se aproximam para a chegada de ir para a escola, mas as tarefas domésticas parecem estar apenas começando. Jaqueline pega a vassoura e começa a varrer o seu quintal, sua casa era cercada por mangueiras, e com o vento as folhas persistiam em se espalhar pelo chão. Jaqueline avista de longe uma mulher toda de vermelho e com um chimarrão e uma cesta de palha em suas mãos, lhe causando curiosidade. A dama de vermelho se aproxima e falando baixinho oferece feijão preto, rosquinhas, pães e outros grãos.

Era uma mascate, aqueles vendedores ambulantes que batem de porta em porta para vender os seus produtos e flexibilizam o pagamento, fiado. Então Jaqueline, curiosa que é, puxa conversa e lhe pergunta de onde vem aquela dama de vermelho tomando o seu chimarrão. A dama se apresenta dizendo: me chamo Mirian sou do Rio Grande do Sul, nascida e criada em uma fazenda da cidade de Ijuí, hoje vivo viajando para vender o que plantamos e produzimos, pois tenho um sonho de estudar para ser uma policial. Jaqueline admira-se com o chimarrão, pois só o conhecia por livros, e fica agradecida pela visita e compra um pacotinho de feijão preto e torce para que seja bom para um cozimento rápido. Então ela pergunta se a dama aceita vender fiado, a dama diz sim e afirma a qualidade de tal produto; se despedem e Jaqueline leva o feijão para cozinhar e rapidamente ouve a panela já pegando pressão, ela diz: realmente esse feijão do sul é muito bom.

Figura 46 – Cinco costuras- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Piauí – Gama/DF

Jaqueline olha para o relógio e se apressa na varredura do seu quintal, quando de repente se aproxima a Ingrid, uma amiga, que vem chegando com um belo vestido, longo e florido, e segurando cuidadosamente em suas mãos uma bíblia. Jaqueline pergunta a ela se foi a costureira Débora que havia feito aquele belo vestido, por que estava há seis meses à espera de Débora concluir a encomenda do seu vestido. Ingrid diz que não foi Débora a sua costureira. Jaqueline se alegra com aquela presença, se cumprimentam e Ingrid a convida para o Culto de Libertação de sua igreja.

Jaqueline se empolga dizendo que precisa mesmo de libertação de algumas amarras, mas já avisa que não poderá faltar às aulas, pois a prova Multidisciplinar da escola se aproxima. Ingrid avisa que será no próximo sábado à noite e que espera a presença de Jaqueline que prontamente confirma sua presença. Jaqueline diz que com frequência ouve cantos vindo dos fundos da casa, e Ingrid diz que é ela ensaiando os louvores e de forma espontânea começa a cantar. Jaqueline embarca na música fechando os seus olhos, unindo as duas mãos em seu peito e dança vagarosamente. Se despedem e afirmam o compromisso de presença na igreja.

Figura 47 – Seis costuras- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Goiás – Gama/DF

Jaqueline observa Ingrid indo embora e fica admirando aquele belo vestido longo e florido e mais uma vez reclama da demora da sua encomenda com a costureira Débora, pois já haviam se passado seis meses de espera do seu vestido. Quando Jaqueline volta o seu olhar para a sua varanda, tem duas mulheres de branco se aproximando da sua casa. Elas se apresentam dizendo que são enfermeiras do Sistema Único de Saúde, chamam-se Leidiane e Thalia.

Jaqueline fica agradecida com a visita, e expõe que às vezes são tantas tarefas domésticas para cumprir que até se esquece de sua própria saúde. Leidiane e Talia explicam o motivo de sua visita, elas dizem que estão prestando atendimento nas casas, pois ainda há muitas pessoas que não tomaram as doses da vacina da covid-19. Elas explicam também a

importância da vacina, que é uma responsabilidade de todos. Jaqueline não esconde o medo de injeção mas se beneficia do atendimento e toma mais uma dose da vacina. Jaqueline agradece o atendimento e se despedem.

Figura 48 – Sete costuras - EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Goiás – Gama/DF

Jaqueline se preocupa com a hora de ir para a escola, que se aproxima. Ela observa que tem telhado quebrado e se preocupa com a chegada da chuva. Neste momento o Sr. Jonas, pedreiro, está passando em frente da sua varanda e aponta para o seu telhado quebrado. Eles começam a conversar e Jaqueline diz para o Sr. Jonas que com frequência os meninos da rua de trás ficam soltando pipas que caem em seu telhado, traquinas que são, sobem em seu telhado para pegar as pipas que caem, que é um perigo constante deles se machucarem. Sr. Jonas começa arrumar o seu telhado e Jaqueline admira a sua habilidade e pergunta como aprendeu tal ofício.

O Sr. Jonas diz que desde muito cedo aprendera o ofício, aos 12 anos de idade em Goiânia, cidade onde nasceu. Aprendeu-o com seu pai, desde cedo começou a trabalhar como pedreiro para ajudar sua família. Jaqueline pergunta para o Sr. Jonas como foi sua infância tendo que, desde cedo, trabalhar. O Sr. Jonas diz que naquela época não tinha essa questão de trabalho infantil. A educação dos pais para os filhos era diferente dos dias atuais. O Sr. Jonas diz que precisa ir logo pois está terminando um muro da chácara do Professor Silas, nosso professor de história. Jaqueline o agradece e pede para pagar fiado pelos serviços do telhado.

Figura 49 – Oito costuras- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Pará – Gama/DF

Jaqueline exclama: pronto! Mais uma tarefa concluída! Quando, de repente, aparece uma grande pipa voando por cima do seu telhado. Era um sinal que mais uma vez uma criança

poderia subir e quebrar o seu telhado e mais grave que isso, se machucar. Então Jaqueline grita da sua varanda: não subam no meu telhado! Sai por trás da casa um menino de pés descalço e olhar atento para aquela grande pipa que rodopiava no céu. Ela o adverte que precisa ter cuidado com aquela desatenção no meio da rua pois ali passavam cavalos, carroças, caminhões e ônibus, e pergunta a ele onde mora.

O menino diz, sem olhar para a Jaqueline, continuando o seu olhar atento para a pipa: eu sou Yan, tia, cheguei do Pará. Gosto de brincar. Jaqueline admira-se pois já havia viajado para o Pará, a terra do Carimbó, então ela dança, mas o menino Yan continua concentrado em sua grande pipa. Jaqueline pergunta sobre a sua família e o adverte novamente, pois é perigoso ele brincar sozinho na rua pois já estava próximo de escurecer, mas o menino não dá muita bola para a conversa e continua soltando sua pipa. Jaqueline observa que a pipa rodopia no ar então resolve puxar a linha, mas o Yan não solta a linha e os dois a manobram, mas o menino Yan não queria conversar muito, se despedem: tchau tia!

Figura 50 – Nove costuras - EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Goiás – Gama/DF

Jaqueline observa o menino Yan indo embora, e ouve uma voz feminina cantando: “lata d’água na cabeça, lá vai Maria, lá vai Maria”. Era uma mulher com um belo vestido xadrez verde, com babados e fitas de cetim, trazia um balde em sua cabeça e segura uma criança pela mão. A criança trazia uma boneca de pano em seus braços. Elas se cumprimentam e Jaqueline admirada com aquela imagem já pergunta àquela mulher sobre onde havia feito aquele belo vestido, pois sua costureira Débora estava demorando seis meses para terminar a encomenda do seu vestido.

A Mulher diz que não havia sido Débora a sua costureira, Jaqueline já emenda outra pergunta: A senhora, quem é, não me lembro de ter visto por estas bandas de cá. Então a mulher se apresenta: sou Adriana, cheguei recentemente da Chapada dos Veadeiros, sou dos povos Kalunga e esta é Cleide minha filha. Jaqueline se empolga dizendo que foi na Chapada uma única vez e ficou encantada e que queria conhecer pessoalmente os povos kalunga, pois até então os conhecia apenas pelos livros da escola e que viu nos livros sobre a Sussa, dança típica desses povos. Adriana confirma sobre tal dança. Pergunta para Jaqueline sobre onde tem um pé de rio ou cachoeira para lavar aquelas roupas que estavam dentro da bacia que carregava em sua cabeça, prática comum herdada por seus antepassados.

Jaqueline pergunta para o público que responde sobre as cachoeiras de Olhos d'Água e um riozinho que fica atrás da igreja São Francisco de Assis. Jaqueline indica o caminho para Adriana, e fica encantada com a boneca de pano que a criança Cleide segurava firmemente em seus braços, ela pede para pegar a boneca, mas a criança se recusa e não deixa Jaqueline pegar a boneca. Jaqueline fala para Adriana que aquela boneca a fez lembrar da sua infância quando sua mãe, Maria de Fátima, costurava à mão a sua boneca e de suas irmãs pois seus pais não tinham dinheiro para comprar. Então Adriana pede para que sua filha solte a boneca para Jaqueline pegá-la, mas a menina não solta. Então elas se despedem e Jaqueline aponta para a direção da Igreja São Francisco de Assis.

Figura 51 – Dez costuras- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Brasília – Gama/DF

Jaqueline fica encantada com aquele dia, tantas pessoas atravessaram o quintal de sua varanda, quantas histórias se entrelaçaram. Jaqueline olha para o relógio e observa o avançar das horas e ouve um chamado: "O circo chegou! O circo chegou! Venham todos ver!". Jaqueline arregala os olhos e abre um grande sorriso vendo aquela imagem se aproximando cheia de cores, brilhos e fitas de cetim girando no ar. Era um palhaço de quase 2 metros de altura que vinha acompanhado por uma malabarista que trazia um grande bambolê com fitas coloridas e uma bailarina com uma coroa de florzinhas no cabelo e uma sombrinha cor de rosa e bolinhas brancas e mais fitas que giravam e coloriam o céu.

Jaqueline abraça o palhaço, toma o grande bambolê das mãos da malabarista. Jaqueline dança com aquele bambolê. Era como se aquela visita inesperada a fizesse esquecer de suas tarefas domésticas, do avançar das horas para a escola e lhe trouxesse a sua infância, lhe trouxesse o encanto de brincar. Era um verdadeiro mergulho no mundo submerso das lembranças como dizem Vaz e Panek (2018):

No mundo submerso das lembranças, encontro ausências que permanecem presentes enquanto experiências compartilhadas ao longo da vida. Ao reconstruir estas memórias, surgem aos turbilhões recordações permeadas de saudades. Remexer este baú significa deparar-me com lembranças divertidas, engraçadas, trágicas, alegres, tristes, que despertam sentimentos de ternura, afeto, dor, tristeza. Na poética que construo, trago um recorte das ausências que se manifestam no imaginário como formadoras de um modo de ser e de estar no mundo. Na trama do tempo, tecei perdas, dores e alegrias. (VAZ, PANEK, 2018, p. 13)

Imersa nestas lembranças e ainda eufórica, a personagem pergunta para o palhaço: Onde está o circo? Quando chegaram? De onde vêm? Então o grande palhaço se apresenta: sou o Lyan, o nosso circo estava na cidade de Santa Maria (cidade vizinha à cidade do Gama), a malabarista se chama Taytila e a bailarina se chama Emily. Jaqueline se empolga com aquela visita inesperada e se lembra da sua infância, na época quando chegava o circo na cidade ela corria e espionava por debaixo da lona aquele mundo mágico. Lembra que não tinha dinheiro para pagar por um bilhete de entrada, mas que olhar por frestas ou por debaixo da lona já a enchia de alegria, dava até vontade de fugir com a trupe. Mas as horas se passavam e as responsabilidades de Jaqueline a faziam lembrar que precisava se apressar para terminar a organização de sua casa, cuidar de sua filha e se preparar para ir à escola. Se despede da Trupe com o coração transbordando de nostalgia.

Figura 52 – Onze costuras- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Brasília – Gama/DF

Enfim a costureira Débora chega na casa da Jaqueline, que se anima eufórica pelo tão esperado vestido atrasado. Débora está à procura de botões para terminar o vestido de Jaqueline. Jaqueline diz à Débora que ganhou de uma amiga uma caixinha botões, esses botões faziam parte da coleção da mãe de sua amiga que já falecera. Jaqueline pergunta à Débora como aprendeu o ofício de costureira, ofício este que admira muito. Débora diz que aprendeu com a sua sogra quando tinha 14 anos de idade. Jaqueline diz que, no auge da pandemia aprendeu a

costura básica com uma de suas irmãs, e mostra para a Débora uma bolsa de tecido que havia costurado. Elas se despedem e Jaqueline fica confiante que, com a entrega dos botões, o seu vestido será concluído.

Figura 53 – Doze costuras - EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Linha: Brasília – Gama/DF

Chegada a hora de ir para a escola, Jaqueline suspira e observa a sua casa toda organizada e conversa sozinha: quantos entrelaçamentos de histórias atravessaram o meu quintal hoje! Então Jaqueline começa a se ajeitar para ir à escola, o Centro Educacional Casa Grande. Jaqueline tira o lenço de sua cabeça, tira o seu avental, pega o espelho para arrumar o seu cabelo e se admira com sua beleza que diz ter puxado de sua mãe, Maria de Fátima. Jaqueline passa perfume, pega a sua bolsa de tecido que ela mesma costurou, ela entra na casa e pega a sua filhinha no colo, e olhando carinhosamente para ela diz: minha filha, mamãe precisa ir para a escola agora, para estudar. Assim poderá te dar uma vida melhor. Jaqueline olha para o relógio e observa que já está na hora da babá chegar, Joscilene, que rapidamente chega e toma em seus braços a filhinha de Jaqueline. Logo a babá entra para a casa. Jaqueline observando a sua casa arrumada suspira como quem cumpriu todas as tarefas domésticas e diz: agora é hora de ir para a escola, o ônibus já vai passar, e agora é o meu momento!

Desfecho: Coral Teia de rendas

Todos os alunos participantes entram em cena e cantam a música “Teia de renda” de Milton Nascimento.

Figura 54 – retrato das memórias- EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Figura 55 – O Coral - EJA- 2022



FONTE: Acervo pessoal.

Letra da música Teia de Renda

De mil canteiros de ilusões
Brotam desejos que já vivi
Já conversados, já tão sentidos
Campos de força, tempos atrás
Em meu destino o que restou
Marca profunda de muito amor
Tão procurada, iluminada
Essa loucura que me abraçou
O que se deu, que se trocou
Quanta verdade a se entrelaçar
Que se sofreu, o que se andou
Quase ninguém nos acompanhou
O que me cerca, onde hoje estou
Numa saudade sem tempo e fim
Acomodada, gente parada
Teia de renda que me cercou
Eu não aceito o que se faz
Negar a luz fingindo que é paz
A vida é hoje, o sol é sempre
Se já conheço, eu quero é mais
O que se andar, o que crescer
Se já conheço, eu quero é mais
Eu não aceito o que se faz
Negar a luz fingindo que é paz
A vida é hoje, o sol é sempre
Se já conheço, eu quero é mais
O que se andar, o que crescer
Se já conheço, eu quero é mais

O roteiro da peça, assim como descrito nos capítulos anteriores, era uma grande colcha de retalhos que trazia um pedaço da história de cada um dos alunos. Jovens e adultos advindos do Pará, São Paulo, Goiás, Bahia, Mato Grosso, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Sul e tantas outras geografias. Não traziam só histórias, acrescentaram danças, lendas, músicas, culturas e profissões exercidas e almeçadas que nos levaram muito além do que eu poderia desejar.

A professora de artes visuais que se atreveu a atuar no espetáculo fez o papel da agulha e linha, que costurava cada retalho de história. Os objetos cênicos traziam memórias de afeto, possibilitavam um mergulho no universo onírico de cada um que sonhava com um futuro através da escola. Fomos todos atravessados pela colcha de retalhos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem com estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola do campo, exige uma pedagogia de escuta e olhar sensível e afetivo que envolva os estudantes para além dos conteúdos programados no plano curricular. É preciso garantir que as experiências de vida trazidas nas bagagens dos alunos precisam e devem fazer parte de seus processos educativos e emancipatórios. É o que elucidam Monica Castagna Molina e Sofia Meire Santos Azevedo de Jesus (2004):

A Educação do Campo é por essência transversal. Ela é um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórios. (MOLINA; DE JESUS. 2004. p. 126)

O sujeito da educação noturna traz consigo uma jornada de trabalho e de histórias singulares que os tornam diferenciados e ricos em diversidade social, política e cultural. Tudo isto clama por valorização, levando em consideração as inúmeras interrupções em suas trajetórias escolares.

Os alunos participantes desta pesquisa se viram inseridos em sua própria construção de saberes, tornaram-se mais ativos, mais pertencentes e, portanto, protagonistas de suas descobertas. Assim, o percurso metodológico aplicado, permeou a

noção de si mesmo e a partir deste reconhecimento, despertou anseios em busca de outras perspectivas de vida e novos olhares para o futuro, assim constam nas percepções de alguns alunos presentes neste processo:

Sempre sonhei em estudar e fazer curso técnico em enfermagem... tivemos nossa apresentação onde realizei o meu sonho me vesti de enfermeira (Leidiane, 9ª etapa, ensino fundamental)

Tive uma liberdade de expressar num teatro da escola sobre o meu trabalho de construção...expressando como eu trabalho de pedreiro...sou um pedreiro de mão de obra qualificada...é um privilégio muito grande mostrar o meu talento não só estudando mas como a forma de como eu trabalho (Jonas, 9ª etapa, ensino fundamental)

Jamais imaginei que a minha história iria ser algo de pesquisa do mestrado da Universidade de Brasília e também se transformar em teatro. Estou muito feliz por ter voltado à escola, tenho aprendido muito e que a vida é uma arte. (Lucineide, 8ª etapa, ensino fundamental)

O teatro, desde o primeiro processo de arrumação da sala com almofadas para as leituras das escritas autobiográficas, acolheu e ofereceu escuta, servindo como provocador e ativador da memória afetiva, social, política e cultural, onde encontramos o mote para a criação artística e o desenvolvimento dos estudantes que o abraçaram. Valorizamos suas potencialidades e singularidades, cada um deles trazendo consigo uma história carregada de experiências e a cada encontro geravam-se as descobertas que nutriam os passos seguintes da pesquisa. E sobre a potência das memórias enquanto matéria viva para o contexto escolar, trago Miguel Arroyo (2017) para esta caminhada:

“a função da oficina de memória poderá ser recolher esses valores, tão humanos, essas passagens, esses lugares, e montar cenários que ajudem os educandos a reconstruir seus lugares, para que possam reconstruir suas memórias e identidades, pessoais e coletivas, reconstruindo essa história.” (ARROYO, 2017, p. 209)

Os alunos lançaram suas escritas autobiográficas como sementes no campo fértil do Centro Educacional Casa Grande, que ao longo dos meses foram florindo e gerando frutos nos processos de construção das oficinas coletivas: as *teias de histórias*, a *mala de lembranças: revisitando a infância*, a *moldura e o quadro de memórias*, a *árvore e frutos de luz*, a *casinha de tecidos*, a *aula espetáculo* e os *recortes de experiências* até que chegássemos todos juntos no dia da colheita, a nossa apresentação teatral: as *Linhas Entrelaçadas*.

As oficinas coletivas abriram espaços para a reconstrução de memórias, para o fortalecimento dos nossos vínculos e apresentamos as costuras entre Vida e Arte como

sinônimo de luta e resistência dos sujeitos do campo que diariamente enfrentam adversidades para se manter presentes em sala de aula.

Atuar na Educação de Jovens e Adultos é enxergar para além da função de conclusão dos estudos, é visualizar uma porta que se abre para que nossos alunos possam vislumbrar na educação um caminho para a transformação da realidade social em que vivem. É compreender que os acampamentos, assentamentos, condomínios, fazendas e chácaras onde se abrigam os estudantes do campo abrigam também os sonhos que foram adormecidos no passado com a interrupção abrupta dos estudos. Diante disso, recordei por inúmeras vezes um dos escritos de Rubem Alves (2002), e considero uma poesia política:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2002, p.29)

Compartilho nesta conclusão, as linhas das memórias que foram desenroladas no dia em que apresentamos a nossa produção teatral, as *Linhas entrelaçadas* que expus na casa de tecidos, cenário e palco principal para a nossa produção cênica. Ali também outras linhas de memória se entrelaçaram, tanto em quem assistia quanto em quem fazia a mágica do teatro acontecer. A casa de tecidos era múltipla em suas funções, representou as varandas dos sujeitos da EJA, lugar de desembarque dos migrantes dos cinco cantos do Brasil, o quartinho de costuras onde criávamos a nossa colcha de retalhos, era itinerário, a casa dos sonhos, a casa de vó.

As percepções dos espectadores permearam os cenários familiares com lembranças da época que os filhos crescem e saem de casa em busca de melhores condições de vida em outro estado. Dialogando com os homens e mulheres da EJA do campo nas suas mudanças de itinerário. Trazia a questão política e social das disputas por terra no contexto rural, o parcelamento irregular de chácaras e fazendas, a grilagem de terrenos, e o poder de polícia do Estado nas ações de derrubadas de casas construídas em condomínios irregulares causando, para algumas famílias, o despejo e desamparo.

Descortinamos as constantes mudanças de residência que causaram rompimento de vínculos de amizades, onde os lares se tornaram provisórios. A transição econômica para a conquista da casa própria saindo da situação de inquilino para proprietário. As memórias da casa de vó, o aconchego da casa de barro e sua terra natal. A relação de vínculo afetivo com suas casas e suas interações familiares com o relato de sentimento de orgulho dos pais na participação na construção do cartão postal do Núcleo Rural Casa Grande, a Capela são Francisco de Assis, um lugar de visitação para contemplar a vista do pôr do sol, atraindo pessoas de dentro e fora do Distrito Federal. A capela possui uma disputada agenda para celebrações e ritos religiosos como casamentos, batismos ou missas.

Enquanto eu descortinava minhas lembranças, o processo educativo e criativo também acontecia. Era uma troca mútua de saberes e fazeres entre a docente e os estudantes, muitas vezes mais velhos e com experiências culturais e históricas ainda mais ricas que as minhas. A cada descoberta autobiográfica abríamos mais portas das gaiolas. Permitíamos os voos mais altos e por lugares desconhecidos. Colocar meus alunos em evidência no palco teatral, mesmo que improvisado em um estacionamento de uma escola rural, permitiu evidenciar outras histórias partindo das percepções que os espectadores tiveram com as histórias e a casa cenográfica:

“Em uma casinha eu morei quando criança, era na fazenda dos meus avós. Ela era de madeira e amarela, sempre que escuto aquela música *“no dia em que sai de casa, minha mãe me disse filho vem cá”* me lembro da minha infância e de como era mágico e único ser criança.” (Natallya Tallyssa, 3º ano)

“Pessoal: pela vista da casa me recordo das derrubadas que ocorrem na Ponte Alta por conterem vendas de lotes irregulares.” (Pedro Henrique Moura Oliveira, 3º ano)

“Guardo uma memória incrível que é a casa construída por minha família que foi aqui no Casa Grande e foi uma grande conquista, pois antes pagávamos aluguel.” (Samuel C. da Conceição, 3º ano)

“A casa da minha vó há muito tempo era de barro no interior de Minas. Sua modesta casa em meio sua Fazenda, cheias de coisas fazia querer aquela casa para relembra sua infância e seu passado.” (Diney Amaral Batista, 3º ano)

“A minha primeira construção: Eu nunca tinha participado de uma construção, a minha primeira experiência foi no ano de 2020 quando meus pais iniciaram a construção da minha casa no estado do Pará, com uma vista belíssima com vista para o rio.” (Arlesson Pimentel, 3º ano)

“Casa me lembra a casa que o meu pai fez, ele é serralheiro, e eu sempre via o trabalho dele, inclusive meu pai fez a igreja aqui do Casa Grande é o trabalho que eu mais amei.” (Lorrane S. P. da Silva, 3º ano)

“Casa me lembra as milhares de vezes que eu me mudei, é um certo trauma em sempre perder minhas amigadas do lugar que morava. Mas eu gostava de sempre ter uma nova casa, com tudo diferente para conhecer e criar novas histórias.” (Kamilly Uane J. Rodrigues, 3º ano)

Percebi que minhas descobertas, trocas e atravessamentos de linhas e itinerários não haviam acabado. As escritas autobiográficas estimuladas pelo mestrado, as criações estéticas, as trocas de saberes e experiências entre agulhas e linhas que costuravam e canos de PVC que montaram aquele cenário, poderiam continuar a reconstruir um Núcleo Rural Casa Grande dos sonhos de meus alunos. As histórias ali, em sala de aula, compartilhadas continuariam a enriquecer e ressignificar minha própria história, fazendo com que assim este ciclo de aprendizado nunca se fechasse.

Descobri que a escola não se limitaria nunca mais ao espaço físico de concreto e tijolos que resguardavam meus alunos. Continuaríamos a ultrapassar os muros, permitiríamos os voos constantes, instigariamos os sonhos mais altos, porque eles estavam cada vez mais próximos de serem realizados. Chegava enfim a hora de sair das gaiolas retorcidas e construir novas histórias de libertação.

Concluo esta pesquisa com uma bagagem cheia de experiências práticas. Esta bagagem permanecerá aberta para recepcionar os próximos alunos que desembarcarem no Centro Educacional Casa Grande. E com a liberdade de tecer as linhas do meu futuro, desejo voar por outros campos, neste voo traço outros itinerários e carrego a casinha de tecidos, esta, como asas que acolhem, asas que são colchas de retalhos tão presente neste itinerário. Neste futuro desejado decido pousar em outros territórios onde as vozes estão silenciadas em espaços fechados, espaços limitantes.

O futuro desejado permite que eu refaça estes lugares em cenários de narrativas reais, inventadas ou desejadas. Proponho continuidade para encenar a vida, a casinha de tecidos na abrangência de diversos caminhos, torna-se viajante. Utópico ou não, me arrisco a voar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Por uma Educação Romântica**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2002.
- APNRCG. **A grande vitória da comunidade na luta por educação**. Casa Grande: Boletim Informativo, Gama, vol.2, pag. 1- 19, novembro de 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ASSIS, MACHADO DE. **Para Gostar de Ler - Volume 9 – Contos**. Editora Ática: São Paulo, 1984.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n.19, p. 20-28, jan/abril.2022.
- BORGES, Rayssa Aguiar. **Água nova e fervente: A luta por uma Educação do Campo**. Revista Com Censo, Brasília, v.5, n.4, p. 185-191, novembro, 2018.
- BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio**. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104669/1879_Decreto%207247_Reforma%20Leoncio%20de%20Carvalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 jan. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 24 jan. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, 2010.
- CHEKHOV, Michael. **Para o Ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 419**, de 21 de dezembro de 2018. Brasília, 2018.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. Narrativas Autobiográficas: entre lembranças, experiências e Artefatos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 75-87, abr. 2017.

FORTE, Marcelo. Processos metodológicos na investigação de um professor-artista. **Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol.12, n.03, p.05 – 19**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/39293>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015. 80 p.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papiros, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elmo de S. Arte e educação nas escolas do campo: do reconhecimento das tradições à releitura crítica do mundo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 549-563, 2020.

MARTINS, R; TOURINHO, I; SOUZA, E. C. de. Entrelaçamentos entre História de vida, Arte e Educação. *In*: MARTINS, R; TOURINHO, I; SOUZA, E. C. de (org.). **Pesquisa Narrativa**: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. p. 13-21.

MENDES, Lucicleude. **Memória e corpo (cri)ativo na terceira idade**. Brasília, 2010. 47 p. Monografia (graduação em teatro) – Universidade de Brasília.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é a Covid-19?** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Por uma Educação do Campo:** Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Wellington de. Teatro em comunidade na zona de contato: reinventando a práxis. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 137-149, 2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano:** amor-poder-saber/alfabetização de jovens e adultos. Campinas: Autores Associados, 2011.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetização.** Brasília: Paralelo 15, 2017.

ROYO, Victória Perez. Sobre a Pesquisa nas Artes: um discurso amoroso. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 533-558, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/XHhfK4nqZVHCQNgZdvYyhml/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2 nov. 2022.

SAMPAIO J. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 8, p. 1299-1311, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SARAIVA, Regina Coelly Fernandes. “A cultura não é a cereja do bolo”. Reflexões sobre cultura, memória e identidade. In: VILLAS BÔAS, Rafael Litvin; PEREIRA, Paola Masieiro (org.). **Cultura, Arte e comunicação.** São Paulo: Outras expressões, 2015. p. 61-75.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do distrito federal.** Brasília: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para Sala de Aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017.

URIARTE, Monica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar. **A pesquisa de intervenção cartográfica em Arte Educação.** Educação Unisinos, vol. 21, núm. 3, pp. 387-394,

2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449656535013/html/>
Acesso em: 6 nov. 2022.

VAZ, R. I.; PANEK, B. M. Tecendo memórias e ausências: Autobiografia como matéria da arte. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 10, n. 21, p. 10-26, 2018. DOI: 10.5965/2175234610212018010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/12488>. Acesso em: 6 out. 2022.

VENÂNCIO, Beatriz Pinto. **Pequenos Espetáculos da Memória**. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

VERAS, Renato *et al.* **Terceira Idade**: Alternativas para uma Sociedade em Transição. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ/ UnATI, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1

METODOLOGIA ARTÍSTICA E AUTOBIOGRÁFICA

As 7 primeiras atividades foram planejadas para o ensino à distância. A primeira, segunda e terceira atividades compõem o subcapítulo *3.3 Alinhando lembranças passadas*; a quarta, quinta e sexta atividades compõem o subcapítulo *3.4 Telefone sem fio: entre cotidianos e contextos* e a sétima atividade o subcapítulo *3.5 Tecendo um futuro*.

Elas podem servir mesmo no período pós pandemia de itinerário de aprendizagem no formato de sala de aula invertida⁹, como trabalhos de casa ou até para alunos em licença (médica, maternidade etc). As 7 últimas atividades compõem o quarto e quinto capítulos, contudo, foram planejadas para acontecer de maneira presencial, embora ainda possam também ser adaptadas para o ambiente remoto, caso necessário.

1. Primeira atividade – março de 2021: Uma breve história da minha infância.

Instrução: Escreva um relato de como foi sua infância e inicie a história com a data do seu nascimento (dia, mês e ano) e em que cidade e estado nasceu.

Esta atividade foi inicialmente pensada para acontecer de maneira remota, como as seis atividades seguintes. Proposta desenvolvida, portanto, mantendo o distanciamento necessário no auge da pandemia de Covid-19. No entanto, apesar das possibilidades abertas pelas secretarias de educação do país pressuporem plataformas inovadoras, para os estudantes da EJA do Campo, com suas dificuldades de acesso a um sinal adequado de internet ou até mesmo a um aparelho tecnológico viável, esta proposta das plataformas de ensino praticamente não aconteceu para estes estudantes. Assim, o meio proposto nesta atividade, funciona desde a foto compartilhada no *WhatsApp* ou até mesmo nas plataformas de ensino e outras redes sociais viáveis para alunos e professores. Estimula-se aqui descobrir relatos de infância, as origens culturais, políticas e sociais de cada estudante, além de seu próprio resgate de memória originária que os trouxeram até o momento presente, relatos de suas memórias afetivas da infância. É interessante que não

⁹ Sala de aula invertida é um termo que designa o aprendizado autônomo do aluno acerca de um assunto orientado pelo professor e posteriormente debatido em sala de aula afim de sanar as dúvidas sobressalentes. (Nota da autora)

se estipule o número limite de linhas, possibilitando a liberdade criativa para escrita e até mesmo para o desenho, caso a habilidade e memória permitam. Sabendo que na EJA muitos alunos têm dificuldade de desenvolver a escrita e leitura, permitir o desenho é também dar a oportunidade de incluir o aluno que não se sente ainda à vontade com as palavras.

2. Segunda atividade – abril de 2021: Roteiro para gravação de áudio da narrativa da infância.

- Instrução:**
1. Qual é seu nome?
 2. Onde você nasceu?
 3. De qual cidade ou país são seus pais? Me fale um pouco sobre seus pais.
 4. Quantos irmãos tem em sua família? Me conte um pouco sobre eles.
 5. Qual era seu sonho de infância?
 6. Quais foram as brincadeiras mais marcantes de sua infância, qual era sua predileta e por quê?
 7. Qual festejo foi marcante na sua infância?
 8. Como era a relação familiar com a religião na sua infância?
 9. E quais lendas, histórias e crendices se lembra da infância?

Compreendendo as dificuldades com a escrita, o engajamento dos alunos na EJA, com a quantidade de faltas corriqueiras, e todos os agravantes que ainda envolvem estes alunos, a segunda atividade proposta é uma alternativa oral para compartilhar as histórias autobiográficas que ainda não aconteceram de maneira escrita. Especialmente para alunos no período remoto, já distanciados da escola por muitos anos, que se encontravam mais uma vez há quase um ano longe do ambiente escolar, esta atividade procura abraçar até os mais inseguros com a escrita. Assim, na tentativa de incluir todos, é solicitada uma gravação de áudio. Também pode acontecer via *WhatsApp* com indicações de um breve roteiro para o desenrolar de suas oralidades. Perguntas que direcionem uma contação de história pessoal a qual traria as configurações familiares e como se dava suas relações de parentesco do período da infância, suas brincadeiras, lendas e suas lembranças das crenças religiosas.

3. Terceira atividade – abril de 2021: Fotobiografia.

Instrução: Escolha uma fotografia do seu passado com a presença dos seus familiares ou amigos e a descreva com detalhes sobre você, o momento memorável, a data, o lugar e as pessoas.

A fotobiografia pode instigar aos alunos a vasculhar os álbuns, escolher uma foto do seu passado e reencontrar por meio de memórias com amigos ou familiares. Busca-se nesta etapa trazer memórias afetivas de maneira imagética, algum momento de suas vidas que pode de alguma forma trazer para perto aqueles entes queridos. Assumimos um risco de acionar o emocional nesta atividade, pois no ano em que a atividade foi planejada os números de vítimas continuavam elevados na Covid-19. As fotobiografias poderiam trazer à tona amigos e familiares que estariam nesta triste estatística. Outra possibilidade é reativar momentos felizes, através de fotos e relatos de um passado de festividades com os seus familiares que estavam em outros estados brasileiros: ceias natalinas, aniversários, o culto de domingo, batizados, entre outras celebrações. O tempo longe de seus familiares se expandiu consideravelmente, ampliando as distâncias e tempos, então estimular estas memórias através da fotografia também é uma forma de resgatar memórias ainda não acessadas com estes entes. Todavia, há que se considerar que em décadas atrás, as fotografias não eram de tão livre acesso e as viagens geográficas também poderia fazê-los perder muitos registros no caminho até o Distrito Federal. Ainda assim, este meio abria um leque de possibilidades.

4. Quarta atividade – maio de 2021: Vídeobiografia presente.

Instrução: Me conte um pouco sobre sua rotina e história de vida no presente. Me conte quem mora com você e um pouco sobre sua casa e sua comunidade através de um vídeo.

Tentando aproximar ainda mais os estudantes para além de uma atividade fotografada no caderno ou um áudio no aparelho celular, a terceira atividade instiga o desafio do vídeo. A ideia é conhecer um pouco das realidades e espaços de vivência. É também como se a professora ou professor estivessem se convidando para uma visita em seus lares, oportunidade que o ensino remoto trouxe de maneira única. Adentrar os espaços de vivência de maneira virtual. Depois de tanto tempo de distanciamento social, é também uma maneira viável de os conhecer fisicamente, já que as duas atividades anteriores permitem apenas a apresentação de suas letras e vozes. Planeja-se que, aos

poucos, alunos e docente comecem a se aproximar. Já seria possível olhar, ouvir e sentir suas dificuldades e habilidades por meio dos relatos. Possibilidade de criação de pontes para atravessar os abismos que a pandemia havia aberto em nossas vidas de maneira abrupta e cruel. Então, busca-se conhecer o espaço interno e externo de suas casas, o que circunda esses lares, suas características do campo, assentamentos, condomínios e chácaras. Assim como informações acerca de quantas pessoas conviviam nestes lares e quais os itinerários os levavam a chegar nestes lares.

5. Quinta atividade – maio de 2021: Meu lugar.

Instrução: Escolha um lugar da sua casa (dentro ou fora), tire uma fotografia e descreva-a com riqueza de detalhes. Justifique a escolha: por que este lugar é tão importante para você?

Como um desdobramento da atividade anterior, esta quinta atividade permite também a fotografia como objeto simbólico autobiográfico. Fotografar a casa, dentro ou fora, e registrar o lugar da casa que mais agradaria o aluno. Mais uma vez é impossível não citar o momento de crise sanitária em que a atividade foi planejada. Já que neste contexto de isolamento social, a casa se tornara mais que um espaço doméstico, mas também uma alternativa de lugar de trabalho, abrigo, diversão, esconderijo, refúgio e muitas vezes também prisão, como muitos se sentiam no isolamento pandêmico instituído pelos decretos distritais e federais. Esta atividade busca então provocar uma reflexão nos alunos sobre como enxergam suas moradas, teriam elas mesmo o conceito de “lar doce lar”? Mesmo fora do contexto da Covid-19, a relação do estudante com sua casa pode gerar muitos debates e reflexões.

6. Sexta atividade – junho de 2021: Questionário narrativo.

Instrução: Descreva como está sua rotina no presente, quais tarefas realiza no dia a dia, que tempo tem para destinar aos estudos, o que ou quem circunda seu cotidiano.

Já prevendo que o engajamento com a escola virtual ou à distância aconteça melhor que nas primeiras atividades, a sexta atividade busca instigar novas escritas. Em junho de 2021, já sabíamos que se aproximava o retorno presencial dos estudantes dali há dois meses. Desta maneira, resgatar a atividade autobiográfica escrita permitiria aproximar mais uma vez estes alunos da escola. E aqueles que estavam afastados

poderiam, aos poucos, com o burburinho do retorno presencial, estar querendo voltar para a escola. Os estudantes já haviam feito um vídeo de seu contexto presente, mas a dificuldade da escrita ainda era latente. Assim, após este percurso, ainda à distância, já seria possível para o docente conhecer as letras, as vozes, os sons do dia a dia (pássaros, panela de pressão, máquinas agrárias, animais domésticos etc), as imagens, alguns familiares e amigos, e até seus lares e comunidades. Desta maneira, esta atividade pressupõe adentrar um pouco mais o mundo do estudante. Sua dinâmica familiar e rotinas diárias, além de conhecer um pouco mais do momento presente de cada um deles antes do tão esperado encontro presencial.

7. Sétima atividade – junho de 2021: Tecendo um futuro.

Instrução: Crie a história do seu futuro em que você é a personagem principal. Não se limite. Aqui é permitido sonhar o futuro que quiser.

Como última atividade proposta para o ensino remoto, afinal o retorno presencial era previsto para agosto de 2021 e esta data já se aproximava, já havíamos passado por autobiografias que evocavam o passado e o presente, mas faltava o futuro. Depois de um cenário de grandes incertezas frente aos índices de constantes perdas que assombavam o mundo devido à pandemia, as escritas autobiográficas do futuro simbolizariam fé, esperança e novas perspectivas. Após tanto tempo de isolamento social, dificuldades financeiras e afetivas, prever um futuro poderia ser uma utopia para homens e mulheres do campo. Ainda assim, provocávamos uma reflexão sobre qual caminho seguir e como seguir com o retorno programado das aulas presenciais. Esta atividade, assim como as outras, pode ter um roteiro para indicar caminhos para a escrita, além de ser uma forma de estimular um percurso que lhes deixem um pouco mais seguros com a produção. É interessante estimular a fala sobre as profissões desejadas, o que deixar para trás, o que e quem levar adiante, os objetos de grande significado simbólico e afetivo ou o que levar na bagagem. É também um exercício de, no presente, olhar para o passado, e enxergar, a partir dele, o futuro.

8. Oitava atividade – agosto de 2021: Teia de histórias.

Instrução: Sentados em círculo e segurando um rolo de barbante, me conte sua história e jogue o barbante para outro colega contar a sua sem soltar seu fio.

A proposta desta atividade, já prevista para acontecer de maneira presencial no ambiente escolar, é que as histórias que ainda não surgiram possam ser parte integrante de um círculo de confiança e de trocas. Depois de tanto tempo em confinamento, também é uma interessante dinâmica de apresentação. Cada pessoa que recebe o barbante deve, enquanto segura o rolo, contar um pouco de si e de suas expectativas futuras. Em seguida, o rolo deve ser jogado para o próximo participante, escolhido pelo último, sem que o fio que iniciou o jogo seja solto. Cada vez que alguém conta sua história e joga para o próximo, deve permanecer com o fio esticado até ele preso pelas mãos. Assim, no fim da atividade, haverá uma grande teia de histórias entrelaçadas e conectadas por todos os participantes do círculo.

9. Nona atividade – outubro 2021: Mala de lembranças: revisitando a infância.

Instrução: Escolha uma imagem da mala com cartões que lembram a infância e me conte porque a escolheu e que memória essa imagem resgatou de seu passado.

Pressupondo que, mesmo com todos os estímulos anteriores, algumas histórias de opressão ainda possam inibir o aluno a contar suas histórias autobiográficas, a ideia dessa atividade é que haja uma mala, preferencialmente, mas também pode ser uma cesta ou uma caixa com várias imagens que lembrem brinquedos e brincadeiras da infância, como chupeta, carrinhos de madeira, bonecas de pano, pipas, pássaros, amarelinha, corda e etc. As imagens podem ativar de maneira mais enfática a memória e o imaginário infantil de forma que estes venham à tona de maneira saudosa. Nesta proposta, uma imagem ou lembrança de um aluno pode ser a mesma de outro. Assim, um aluno escolhe uma imagem e senta-se de volta no círculo enquanto se prepara para partilhar a memória que a imagem suscitou. Depois da partilha, quem se identifica com uma memória semelhante também pode partilhar. O exercício possibilita, portanto, o entrelaçamento destas histórias assim como a teia.

10. Décima atividade – novembro 2021: A moldura e o quadro de memórias.

Instrução: Sua história merece destaque. Emoldure-a. Busque tecidos, fitas, botões e acessórios que lhe dê visibilidade e riqueza que merece.

Nesta proposta de atividade, procuramos estimular a atividade artística manual e uma provocação para que os alunos olhem mais vezes para a própria história com mais

cuidado e apreço pelo que escreveram. Aqui, eles confeccionam molduras para as histórias autobiográficas. É importante não identificar de quem é a história para que estas possam ser compartilhadas na atividade seguinte. As molduras podem ser feitas com papéis, papelões, fitas, tecidos, botões, entre outros acessórios que elucidem a beleza de suas criações. Durante o dia árduo de trabalho dos estudantes da EJA, sejam eles domésticos ou profissionais, pouco tempo se dedica a si próprio. Esse é um momento que também possibilitaria reflexão e autocuidado.

11. Décima primeira atividade – novembro de 2021: Árvores e frutos de luz.

Instrução: Vamos fazer uma exposição destas histórias emolduradas. Vai funcionar como uma instalação artística, em que as pessoas podem colher, como fruto de uma árvore, uma história que não seja a sua e compartilhar a leitura com os outros presentes.

A ideia é que façamos uma exposição através de uma instalação artística, a qual permita que o público possa colher qualquer uma das histórias emolduradas e assim ler e compartilhar com os outros presentes. É interessante que não se identifique de quem é aquela história., e o professor ou curador da exposição pode estimular os presentes a tentar identificar quem é a pessoa que escreve depois da leitura. Como as atividades são propostas para a EJA, também é interessante que se crie um espaço intimista e iluminado, que convide o público a se aproximar da luz. Propomos a criação de luminárias com vela e saquinhos pardo que trarão uma estética rústica e ao mesmo tempo acolhedora a quem se aproximar. A escolha da árvore como ambiente de exposição também é proposital. São os frutos do projeto. As raízes originárias de cada estudante, sua base de formação no caule e as folhas e frutos simbolizados pelas histórias.

12. Décima segunda atividade – fevereiro e março de 2022: A casinha de tecidos

Instrução: Assim como os mutirões que aconteceram para a construção da nossa escola, faríamos também para construir a casa cenográfica, para abrigar as histórias dos alunos participantes desta pesquisa.

A proposta é construir uma casa cenográfica, feita de canos de PVC e uma variedade de tecidos para compor o telhado, paredes, portas e janelas. Uma construção coletiva, como se estivéssemos construindo o nosso lar, o lar dos sonhos, para abrigar as escritas autobiográficas e transformá-las em Arte. A sala de aula se transforma em um

canteiro de obras, os alunos se organizam em grupos para dividir as tarefas entre o desenho da estrutura, a combinação dos tecidos, a costura, a montagem dos canos. Neste processo, o interessante é que as tarefas circulem entre os grupos para que a experiência possa transitar nas mãos de todas e todos, sem distinção de gênero. Um momento de misturar as ferramentas para a construção.

13. Décima terceira atividade – maio de 2022: Os recortes de experiências.

Instrução: Organizem suas caixinhas de costuras, vasculhem suas gavetas e escolham os seus tecidos, tragam tesouras, agulhas, linhas e não se esqueçam dos botões! Vamos costurar e trocar ideias acompanhados de um bom café.

Como proposta de ensaios, desenvolvemos uma oficina coletiva para costurar uma colcha de retalhos, objeto cênico. Aqui, criamos um espaço de acolhimento para a escuta das experiências de vida dos alunos e da professora pesquisadora. Enquanto a costura acontece, ativamos as nossas memórias passadas, presentes e futuras, selecionamos quais delas transformar em Arte e assim organizamos o roteiro para a apresentação teatral.

14. Décima quarta atividade – junho de 2022: Linhas entrelaçadas – A Casa onírica, seus visitantes e atravessamentos.

Instrução: Para entrelaçar nossas histórias, vou te convidar a passar por uma casa onírica onde conto um pouco de mim e você me conta um pouco de si. Esta será nossa apresentação final que servirá como um jogo teatral.

A ideia é que os alunos ensaiem uma apresentação a um desconhecido numa visita a uma casa da região em que contariam de onde tinham vindo e o que buscavam naquela caminhada. Como a história é deles, este tipo de proposta não pressupõe um texto decorado, mas é necessário organizar entradas, saídas e objetivos em um roteiro de apresentação para amarrar melhor a proposta.

Sem grandes expectativas que gerem uma ansiedade maior que necessária, é proposta aqui uma nova culminância, como na instalação com os quadros de histórias pendurados como frutos na árvore. Apesar de trabalhar a proposta de maneira sutil, como um jogo teatral e não como uma apresentação propriamente, no momento do convite a um público externo, um cuidado com figurino, maquiagem e espaço cênico gerarão mais

autoestima e tornarão a experiência artística mais marcante para os participantes. Esta é a última atividade proposta como metodologia autobiográfica, no entanto, mesmo após os aplausos do público, é importante um momento de troca de percepções da experiência, que pode ser uma nova teia com o barbante, mas desta vez uma teia de emoções.

Como sementes jogadas em um solo fértil ao longo dos meses ou bimestres, o fato é que cada uma delas afeta de maneira afetiva e sensível os participantes, sejam eles estudantes, professores ou espectadores. A ideia é que o ensino remoto pudesse plantar, para que no presencial pudéssemos cuidar do projeto germinado até colher seus frutos na apresentação final do trabalho. Nenhuma das atividades é prevista de maneira rasa ou pouco proveitosa. Em cada uma delas, desde a primeira escrita, o estímulo ao aprendizado e às trocas de saberes abarcando o mundo do trabalho, social, político, geográfico e cultural acontecem. É com esta infinidade de espaços criativos que as escritas autobiográficas contribuem e fascinam, especialmente na EJA do Campo. Uma oferta de ensino que serve como base diagnóstica, mas também prepara o terreno para que se possa ter embasamento teórico, simbólico, afetivo, criativo e sensível para o aprendizado de Jovens e Adultos. Entrelaçando passado, presente e futuro, abrem-se gavetas, baús, caixas, pastas, álbuns e a infinidade de saberes torna-se um bálsamo, verdadeiramente.