

Smed  
{CONHECER}

---

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Revista eletrônica nº 7 | Fevereiro 2016



A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA) há 26 anos oferta a Educação De Jovens e Adultos (EJA) para a população da capital. Neste reconhece a importância da expressão, do desejo de aprender, do respeito às diferenças e do direito de autoria acerca da vida que se inscreve no cotidiano de cada um, no mundo do trabalho, dos afetos, da participação política e das escolhas conscientes.

Os textos presentes, neste volume da Revista Conhecer, buscam valorizar e ampliar processos de autoria vividos por professores e alunos no contexto escolar. Trata-se de uma ação desenvolvida desde o final de 2012, por meio do Projeto Escrita na EJA, configurando uma proposta de trabalho pedagógico voltada aos alunos e aos professores dessa modalidade de ensino.

A matéria principal do trabalho aqui apresentado implica, fundamentalmente, duas instâncias: uma ação pedagógica engajada na autorização (autoria) daquele que aprende a escrever (traduzir) a partir, sobre, com e no mundo vivido; e um exercício constante de cidadania.

Esta edição dedicada a EJA traz a marca da valorização do processo de escrita e autoria dos alunos e professores desta Rede de Ensino, propondo-se também ser disparadora para novos registros dos trabalhos e reflexões feitas nas Escolas Municipais que oferecem a modalidade EJA em Porto Alegre.

**Cleci Maria Jurach**  
Secretária Municipal de Educação

# SUMÁRIO

5

TABELA PERIÓDICA EGÍPCIA:  
uma possibilidade de  
transitar entre diferentes  
produções de signo

POR QUE SÓ AGORA VOCÊS  
ESTÃO DIZENDO ISSO SOBRE  
O NEGRO NO RS?

O uso da oralidade e memórias com  
alunos do Ensino de Jovens e Adultos  
para desvelarmos a invisibilidade  
do negro no Rio Grande do Sul.

12

22

POETIZANDO NA EJA

28

A VIDA É O PRATO: RECEITAS  
PARA COMER E PARA VIVER

34

PRODUZINDO COMPETÊNCIAS  
DE LEITURA E ESCRITA NA EJA

38

PROJETO COLCHA DE RETALHOS:  
retalhos da cidade, retalhos  
de pessoa, retalhos de  
cada um, retalhos...

44

BIOGRAFEMAS NA EJA  
DA EMEF DOLORES

54

CULTURAS E IDENTIDADES JUVENIS  
NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS:  
tensões e desafios na  
formação de educadores

# SUMÁRIO

74

ESCRILEITURA NA EJA  
um projeto  
transdisciplinar de  
desenvolvimento de  
diferentes habilidades  
de modo colaborativo

85

TOTALIDADES INICIAIS:  
APRENDER A LER  
(O MUNDO),  
ESCREVER (SUA HISTÓRIA)  
E SER FELIZ

UNIVERSOS DE  
EXPERIÊNCIAS

94

106

PERIFERIA LADO BOM:  
uma (nova) leitura  
de mundo  
a partir da obra  
de Ferréz

118

VÍDEO FÓRUM DO FILME  
DIÁRIO DE UM ADOLESCENTE

130

ARROIO MEM DE SÁ  
E O BAIRRO BOM JESUS

PROJETO  
ESCRILEITURAS NA EJA  
BIOGRAFEMA:  
MÁRIO QUINTANA

122

PROJETO ESCRILEITURAS:  
"Uma Aventura pelo Mundo da  
Imaginação, a partir da Viagem ao  
Centro da Terra de Júlio Verne"

137

**TABELA PERIÓDICA EGÍPCIA:  
uma possibilidade de  
transitar entre diferentes  
produções de signos**

Patricia Fontoura da Rosa  
Sandra Emanuelli

# TABELA PERIÓDICA EGÍPCIA



## Podemos misturar arte e ciências?

Aquilo que está separado na vida, na ação e no pensamento, encontra-se novamente unificado na arte. A própria cisão entre ciência (pensamento pragmático) e a criatividade se dissolve no universo artístico. É ainda, nessa união que também se deve voltar para a atividade filosófica, pois ela jamais deve perder de vista a unidade que lhe dá sentido: a identidade de pensamento, de sujeito e objeto, de atividade consciente e inconsciente. Quando isso for colocado em prática, não haverá mais separação alguma nem mesmo entre história, arte, ciências e filosofia.

A obra contemporânea e até mesmo a moderna, sob muitos aspectos, não está limitada pelos domínios do estritamente visual. Nesse aspecto, podem oferecer à ciência o mapa de um percurso que reinventa os próprios termos científicos, pois as artes visuais são também artes do dizível, ou seja, desenhar novas formas de escrita, leitura e interpretação do conhecimento. A própria criação de padrões é reinventada ou reconfigurada pela ciência inúmeras vezes. A ciência não deve ser considerada como algo acabado, concluído e fechado, por isso novas possibilidades e quebra de paradigmas devem caminhar lado a lado ao pensamento científico. A própria tabela dos elementos químicos criada por Dmitri Mendeleev em 1869, era completamente diferente da que utilizamos atualmente

## ОПЫТЪ СИСТЕМЫ ЭЛЕМЕНТОВЪ.

ОСНОВАННОЙ НА ИХЪ АТОМНОМЪ ВѢСѢ И ХИМИЧЕСКОМЪ СХОДСТВѢ.

		Ti = 50	Zr = 90	? = 180.		
		V = 51	Nb = 94	Ta = 182.		
		Cr = 52	Mo = 96	W = 186.		
		Mn = 55	Rh = 104,4	Pt = 197,1.		
		Fe = 56	Rn = 104,4	Ir = 198.		
		Ni = Co = 59	Pt = 106,8	Os = 199.		
		Cu = 63,4	Ag = 108	Hg = 200.		
H = 1		Be = 9,4	Mg = 24	Zn = 65,2	Cd = 112	
		B = 11	Al = 27,1	? = 68	Ur = 116	Au = 197?
		C = 12	Si = 28	? = 70	Sn = 118	
		N = 14	P = 31	As = 75	Sb = 122	Bi = 210?
		O = 16	S = 32	Se = 79,4	Te = 128?	
		F = 19	Cl = 35,5	Br = 80	I = 127	
	Li = 7	Na = 23	K = 39	Rb = 85,4	Cs = 133	Tl = 204.
			Ca = 40	Sr = 87,6	Ba = 137	Pb = 207.
			? = 45	Ce = 92		
			?Er = 56	La = 94		
			?Yt = 60	Di = 95		
			?In = 75,6	Th = 118?		

Д. Менделѣевъ

Tabela dos elementos químicos proposta por Dmitri Mendeleev em 1869, onde os elementos eram ordenados pelo número de massa e não pelo número atômico como as atuais.

Nesse aspecto, a prática da arte, o discurso científico e a história passam a influir, de forma inédita, na maneira como o pensamento se processa: buscando na arte um modelo de invenção do novo, e ainda de transmissão de conhecimentos históricos, científicos, culturais e filosóficos.

A progressiva autonomia da visualidade, da linguagem, da ciência e da história, entretanto, não indica um isolamento absoluto entre elas, mas vem, isto sim, recolocar em questão seus entrecruzamentos e inter-relações. Não se trata mais de procurar pensar estes campos no seu fechamento disciplinar, mas em sua abertura para um regime complexo de interfaceamentos. O objeto construído não está aprisionado neste ou naquele campo, mas revela sua complexidade enquanto objeto multifacetado, desvendando novos ângulos segundo o ponto de vista sob o qual é abordado. (DELEUSE, 1992)

Deste modo, nossa preocupação, mais do que traduzir de forma artística os conhecimentos científicos e históricos, direcionou-se principalmente para investigar algo de fluidez entre os três campos, procurando estabelecer um modelo que confira possibilidades de uma relação produtiva entre a leitura científica e a obra de arte. Esses Interfaceamentos permitiram, além da possibilidade de links entre temas completamente distintos, o trabalho motivacional para uma construção coletiva sem, contudo, perder a autonomia dos autores. Esses conhecimentos agora começam a fazer parte da cultura dos alunos, mas eles não foram subjugados por seus ritos, ideologias, mitos de falsas “verdades absolutas”, pois eles não apenas sabem aplicar teorias científicas da química,

mas sabem também recriá-las e reinventá-las, atribuindo-lhes novos significados.

Neste sentido, a tabela periódica padrão atua somente como uma ferramenta, que serve como consulta de informações científicas pré-estabelecidas. Entretanto, para que o aluno se utilize dessa ferramenta ele precisa estar apto a decodificar signos químicos, ou seja, ler os códigos que ali estão representados. Mas, como fazer para que alunos da EJA, que possuem um grande distanciamento de teorias, tanto científicas, quanto da linguagem química, consigam transitar de modo mais confortável nesse mundo de novas possibilidades? Nossa hipótese é a de que é necessário transformar esse fardo em algo mais leve, prazeroso e humano, em atenção ao fato de que o intelecto é, para a grande maioria das pessoas, “uma máquina pesada, escura e rangente, difícil de movimento”. Assim, a arte vem para quebrar com essa inércia e para provocar sentimentos e emoções que irão tornar essa apropriação mais fluida, e ainda trazer o elemento criação.

Vigotzki (1990) considera a arte em seu aspecto de criação. Mesmo podendo vincular conhecimentos variados acerca de uma época, a obra não é considerada como um reflexo especular da realidade, embora o artista retire elementos para criar, mas antes, como uma recriação e superação da realidade a partir da subjetividade do artista. Assim, temos significações próprias que ultrapassam uma explicação em que o contexto é visto como determinante. Portanto, quando adicionamos o elemento criatividade, a Tabela Egípcia passa a ser algo a ser experimentado, aberto e não esgotado: uma



recriação dos autores, com as suas transsignificações. Neste momento, aqueles muros que foram criados para separar ciência, história, arte e filosofia são postos abaixo e tudo se funde em uma única construção coletiva, mas sem deixar de lado a subjetividade de cada indivíduo.

Logo, aquela dúvida que pairava no início do trabalho foi pequena frente ao olhar dos alunos que se identificavam em cada elemento e se tornavam membros integrantes do todo da obra, algo que num primeiro instante parecia tão sem significância, tão árido, obscuro e tão desinteressante, mas que foi tomando forma de algo tão belo, inovador e muito curioso. Então, podemos ou não acrescentar elementos artísticos a uma tabela periódica?



## Metodologia

A obra foi criada pelos alunos das turmas T61 e T62, da Educação de Jovens e Adultos da E.M.E.F. Chico Mendes. Num primeiro momento, os alunos tiveram contato com a arte egípcia, através de uma visita ao museu egípcio itinerante, onde puderam observar réplicas de esculturas, pinturas e obras e ouvir um depoimento do responsável pelo museu, sobre a cultura, religião, tradição e todas as histórias fascinantes desse povo.

A partir dessa vivência nasceu a curiosidade que serviu como estopim para o projeto. Essas curiosidades foram aparecendo naturalmente, tais como: a crença na imortalidade da alma, a mumificação, a autoridade do faraó, os hieróglifos e os seus deuses passaram a ser algo mais próximo e familiar aos alunos. Ao tempo em que os alunos se familiarizavam com a arte egípcia, eram apresentadas as teorias químicas sobre

formação da matéria, estrutura atômica e tabela periódica. Até aí tudo bem, tudo normal dentro da rotina escolar.

O primeiro ato que desacomodou e que trouxe o desconforto do novo, foi a notícia de que as duas turmas teriam aulas de Ciências e Artes ao mesmo tempo.

Mas por quê?

Será que faltou um professor na escola?

Nada disso, as aulas teriam duas professoras ao mesmo tempo.

Afinal é aula de Arte ou Ciências?

Como pode?

Na verdade isso tudo não foi só um desafio apenas para eles, mas foi para nós também.

Como nos livrar daquele desapego: a "minha aula", agora deveria ser: a "nossa aula".

Uma aula que na verdade não havia planejamento definido, porque nós tínhamos um desejo, mas sem etapas determinadas. As novidades nos obrigam a sair da zona de conforto e nos permitir desvendar o novo, sem amarras, sem padrões a serem seguidos, somente a criação e sensação de vitória a cada obstáculo vencido.

Durante o desenvolvimento do trabalho, percebemos um aumento gradativo e espontâneo no empenho pela qualidade de acabamento e de originalidade nas produções artísticas. Notamos também uma maior frequência dos alunos nas aulas integradas. Foram cinco aulas de trabalho integrado, dois módulos por semana.

Os padrões da tabela periódica original que se mantiveram, foram a estrutura básica com a orientação em linhas e colunas, representando famílias e períodos, os números atômicos, os símbolos, bem como a separação dos elementos nos seguintes grupos (por cores):

Metais alcalinos (lilás),

Metais alcalinos terrosos (roxo),

Metais de transição (rosa),

Metais representativos (laranja),

Não metais (amarelo),

Metais de transição interna (verde).

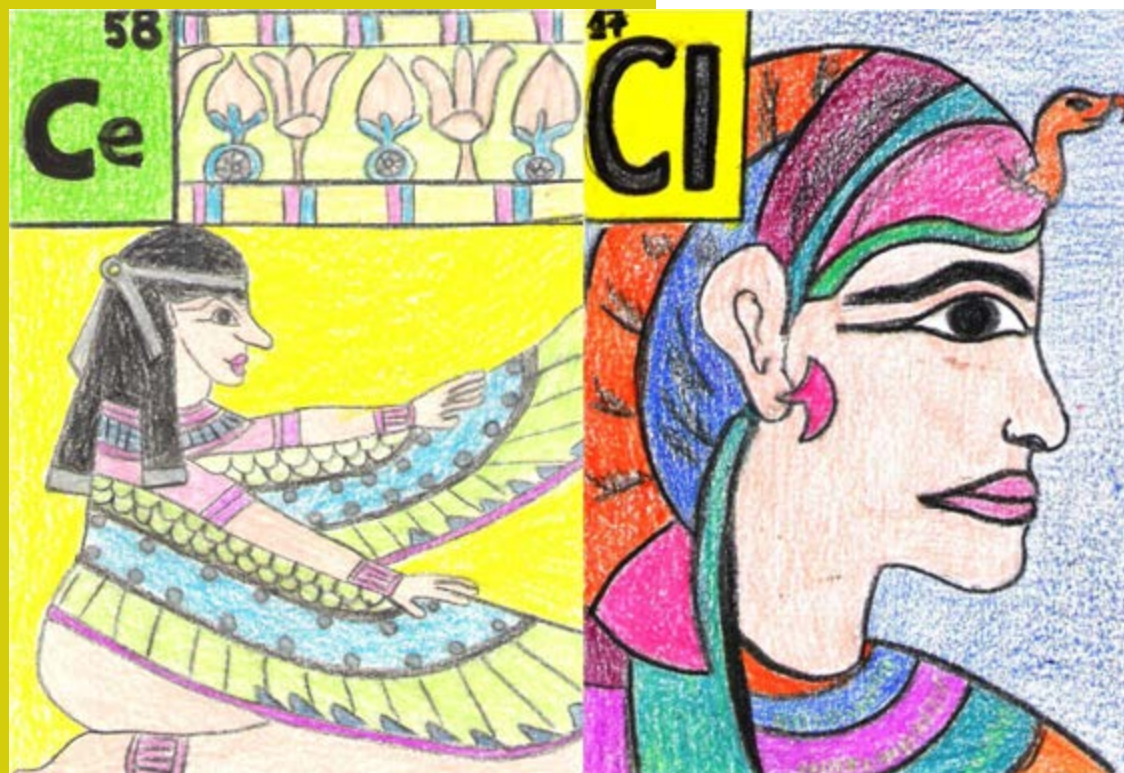


Visita a exposição de réplicas de obras do Egito antigo.



Foto da Tabela egípcia.

A dimensão do modelo original ficou em 2,10m de largura por 1,95m de altura, com fundo em papel pardo, os elementos em papel cartão com 3cm de largura por 4cm de altura, e as figuras foram coloridas com lápis de cor (foto 2 e 3). A escolha das figuras que representariam cada elemento no início tinham uma correlação com o nome e o símbolo de cada elemento químico, mas ao longo do trabalho os alunos foram estabelecendo outras relações e associações, e conseqüentemente imprimindo uma personalidade e um sentido mais pessoal e subjetivo em suas representações. Ao final desse período, os alunos não identificavam mais o que era Ciência, História, Arte ou Filosofia e sim, uma fusão de saberes e vivências em uma criação coletiva. Ou seja, não deixaram de lado aqueles valores instituídos, a razão e a verdade, mas os viram por outra perspectiva, com mais leveza, graça e criatividade, se apropriando de novos signos e imprimindo novas significações em suas produções. A Tabela periódica egípcia possibilitou um "criar e recriar", tornando-se uma ponte entre realidade e ficção, Ciência e Arte.



Referências  
DELEUSE, Gilles; GUANTTARI, Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro, 1992.  
VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **La imaginacion y el arte em la infância**. 2ª ed. Madri: Akal, 1990.

Elementos em detalhe.

**POR QUE SÓ AGORA VOCÊS ESTÃO  
DIZENDO ISSO SOBRE O NEGRO  
NO RIO GRANDE DO SUL?**

**O uso da oralidade e memórias com  
alunos do Ensino de Jovens e Adultos  
para desvelarmos a invisibilidade  
do negro no Rio Grande do Sul.**

**José Carlos Ferrari Junior  
Carla Patrícia Pintado Núñez**

Certamente, o uso da oralidade e das memórias como meios para que transponhamos lacunas sobre a contribuição africana, em vários setores da nossa sociedade, vem se tornando constante e importante em nossas práticas pedagógicas seja no âmbito Acadêmico ou no âmbito da Pesquisa e Ensino na Escola Fundamental. Neste sentido, podemos constatar que a análise da oralidade e memória no desenvolvimento de uma Oficina de Aprendizagem – intitulada América Latina e o Mundo do Trabalho – realizada com o Ensino de Jovens e Adultos da EMEF Vereador Carlos Pessoa de Brum – Porto Alegre – foi de fundamental importância, tanto para alunos e professores, para que pudéssemos desenvolver pesquisas no sentido de desvelarmos a Invisibilidade do Negro nos Livros Didáticos de História e Geografia frente à Construção Sócio-Espacial e Econômico do Rio Grande do Sul.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Carlos Pessoa de Brum se localiza no Bairro Restinga, especificamente, na Vila Restinga Velha, periferia da cidade de Porto Alegre-RS.

O bairro é o resultado das “modificações” e remoções feitas em áreas centrais da cidade de Porto Alegre, a partir do fim dos anos de 1950 início dos anos de 1960. Seguindo a tendência nacional das “soluções habitacionais” para a população mais carente, o bairro nasceu com a clara estratégia de periferação da pobreza existente naquele momento em Porto Alegre e convive hoje com uma infraestrutura considerável, porém, assim como a maioria dos bairros periféricos da cidade, sofre com problemas sérios no que se refere a violência, principalmente por conta das disputas por tráfico de drogas, desemprego e a própria incompletude nos serviços públicos,

principalmente na área de urbanismo (habitação, água e esgoto e energia elétrica), saúde, segurança e transportes públicos. Especialmente na área da saúde e transportes.

Assim, dentro deste contexto, a escola, principalmente no caso da E.M.E.F. Vereador Carlos Pessoa de Brum, se configura em um espaço de referências positivas, seja para apontar caminhos na superação das dificuldades ou para ser efetivamente o caminho para superar essas dificuldades, para grande parte da população local.

O sentido da escola [...] vai além das funções socialmente dadas para esta instituição. Dotadas de subjetividade e singularidade, de necessidades tanto coletivas quanto individuais, a escola, ao tempo que pode lhes potencializar tecnicamente para atuar no mercado de trabalho, pode agir como um dos elementos de constituição da auto-estima seja na forma de participação no mercado de trabalho formal, seja no sentimento de pertencer a um grupo social leitor e grafocêntrico (FEITOSA, pg.57, 2007).

No que se refere a modalidade de Ensino de Jovens e Alunos – EJA – esta importância da escola/ensino, principalmente para populações de bairros periféricos, como a da Restinga Velha, toma então uma magnitude ainda maior, visto que a EJA, conforme o parecer CNE/CEB nº 11/2000, de certa forma vem tentar resgatar uma dívida social com uma parcela da população que, muitas vezes, por variados motivos, principalmente pela falta de oportunidade na oferta de ensino por parte do poder público, não tiveram acesso ao sistema formal de educação.

Em Porto Alegre, a criação desta modalidade de ensino se deu em 1989, pela Secretaria de Educação, através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) no qual, através da Resolução CME/PoA de nº 009, de 08 janeiro de 2009, se transformaria, finalmente, na Modalidade de Jovens e Adultos – EJA – ensino fundamental.

#### Segundo TIMM apud BORGES (1996)

[...] o antigo SEJA, atual EJA, concebe que a educação, a aprendizagem e o currículo ocorrem de forma interdisciplinar e o conhecimento é construído a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido. O ponto de partida do processo ensino-aprendizagem é o conhecimento dos alunos, as “experiências feitas” e, a partir delas, problematiza, recria e reelabora o conhecimento acumulado pela humanidade [...] o currículo é crítico, democrático e transformador (TIMM, pg. 180, 2003).

De fato esse espírito problematizador, crítico e transformador, já há alguns anos, desde 2009 e mais efetivamente 2011 (SILVA at all, 2013), vem fazendo parte das discussões dos professores da EJA da E.M.E.F. Vereador Carlos Pessoa de Brum. A percepção de que as aulas conhecidas como tradicionais provocavam, muitas vezes, falta de interesse e dificuldades de integração entre os alunos, fizeram com que os professores e alunos comesçassem a sistematizar ações no sentido de que essas constatações fossem suplantadas.

Neste sentido, no primeiro semestre de 2014, foi pensado e sistematizado, junto com os alunos, Oficinas de Aprendizagens que pudessem estimular a criatividade, habilidades de pesquisa e produções autorais entre os alunos. Iniciou-se, então, a discussão com os alunos e professores sobre a temática Identidade, passando pelas preferencias culturais, origens territoriais, ancestralidade etc. Após esse grande tema gerador, alunos e professores decidiram propor cinco oficinas que funcionariam uma vez por semana, todas aos mesmo tempo, em dias alternados, e os alunos das totalidades finais e iniciais deveriam se inscrever, de acordo com o interesse, em duas delas, que seriam oferecidas em dois módulos, no primeiro e segundo horário da noite. Cada oficina teria o grupo A e o grupo B. Essa forma foi pensada para que os grupos tivessem alunos de várias totalidades misturados. Na última semana do trimestre as oficinas funcionaram diariamente, para fazer o fechamento e apresentação dos trabalhos. As oficinas oferecidas foram: “A Palavra”, “Trabalho de Reciclagem”, “Eu e o video”, “Astrologia” e “América Latina e o Mundo do Trabalho”.

Os encontros envolveram pesquisa no laboratório de informática, apresentações de conceitos importantes sobre formas de trabalho, fronteiras, história da América Latina, exibição de filmes e análise de músicas e poesias em espanhol e português que retratam a percepção de trabalho em diversas épocas nessa região. Procuramos, nas próximas linhas, trazer percepções e relatos de alunos e alunas, que motivados pelos assuntos trabalhados começaram a contar suas histórias durante alguns encontros. No final, alguns alunos gravaram depoimentos de como se sentiram ao realizar essa oficina.

## A Dinâmica da Oficina América Latina e o Mundo do Trabalho

As áreas envolvidas na Oficina América Latina e o Mundo do Trabalho foram socio-históricas, geografia e língua espanhola.

Inicialmente tivemos um público pequeno, a maioria dos alunos que tinham escolhido a oficina eram adultos, o que nos levou a considerar sobre a continuidade de sua oferta, já que em comparação com as outras oficinas, esta pareceu aos estudantes, um tema mais árido.

Iniciamos conceitualizando trabalho e mostrando os tipos de trabalhos que existiram na América Latina, desde algumas organizações pré-colombianas, passando pela monocultura, trabalho escravo, trabalho assalariado. Trouxemos pesquisas de trabalhos no RS, ouvimos relatos de alunas adultas sobre o trabalho familiar, com avós oriundos de quilombolas e fazendas de produção de couro. A partir disso, o trabalho escravo no Rio Grande do Sul foi estudado com maior enfoque, abordando a concentração de população negra em algumas regiões do estado.

Percebe-se que um ponto positivo foi que, conforme os conceitos de trabalho iam se aproximando do mundo real, os alunos foram contando suas histórias de vida, mostrando questões de exploração, aspirações, etc.

O racismo foi outro tema presente nas narrativas, nas quais os alunos conseguiram relacionar manifestações e formas de preconceito e discriminação em suas experiências profissionais, o que acabou levando-nos a realizarmos pesquisas que nos reportaram para uma análise detalhada sobre o papel do negro no âmbito do trabalho, resgatando e publicizando a sua importância ao longo do tempo no estado.

A oralidade e memória como fontes fundamentais para o desvelamento da invisibilidade do negro no processo de desenvolvimento econômico sócio-espacial do estado do Rio Grande do Sul.

A memória oral é um grande recurso para (re)significarmos fatos e histórias que geralmente são relatadas dentro de uma só perspectiva, ou seja, a oralidade possibilita trabalharmos com questões do dia-dia, reconstruindo comportamentos, entendimentos de uma época que não tiveram interesses de serem desvelados ou subtendidos, intencionalmente ou não.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992: 17).

No nosso caso não é diferente, pois os alunos e alunas que participaram de nossa oficina, em sua maioria adultos, talvez porque o mundo do trabalho não seja algo tão distante de sua realidade, espontaneamente durante os encontros começaram a relatar suas memórias da infância, ancestralidade e experiências de trabalho nas quais reconheciam semelhanças e relações bem próximas na medida em que eram verbalizadas.

A partir da escuta dessas memórias alunos e alunas mais velhos trouxeram importantes informações quanto ao papel do negro na participação social, cultural e desenvolvimento sócio-econômico do estado do Rio Grande do Sul, principalmente na região de Pelotas e Canguçu.

Deve-se ressaltar que esse tipo dessa prática, a oralidade, dentro a cultura negra é uma tradição muito forte e importante.

“A memória oral do povo negro rema contra a maré, as pessoas negras hoje se agarram a fiapos da sua memória familiar, para não deixar morrer a memória coletiva, sua história de vida e de povo construtor da história” (BUENO, 2008, p. 01).

Dentro desta perspectiva pudemos identificar nas falas dos alunos(as), nas diferentes relações sociais da história africana dentro do estado, o racismo sutilmente impregnado, seja nas falas dos próprios alunos ou nas situações relatadas por eles, a intolerância e a falta de respeito quanto ao ser humano e, ainda, a própria invisibilidade notória que se tem quanto ao papel do negro no desenvolvimento sócio-econômico-espacial do estado.

Uma fala que exemplifica isso é da aluna M., negra que, ao comentarmos que existiam clubes de negros em Pelotas, lembraria que seus avós eram oriundos de quilombolas, plantavam algumas coisas para sobreviver e criavam gado, mas não lembrava muitos detalhes da localização, e ouvia relatos da existência de locais mais frequentados por negros e outros por brancos. As festas na



rua entre vizinhos, com comida compartilhada, marcaram a memória de sua infância. (M., mulher, 53 anos).

É interessante notar que a fala imprecisa da aluna M, ao afirmar que “não se lembrava muito detalhes da localização”, pode parecer, em um primeiro momento, um problema quanto a veracidade da história a ser contada, porém é justamente o contrário. Conforme Bosi (2003) esse tipo de relato é um ato de criação, visto que são esses esquecimentos, omissões, silêncios, lapsos e falas fragmentadas que possuem significações que nos aproxima da verdade. Essa primeira fala acabaria por despertar outros alunos a relatar suas experiências dentro deste contexto

Quando apresentamos os conceitos de trabalho escravo, direitos trabalhistas e condições de trabalho, foi nos relatado, pela aluna I, a seguinte história:

Quando era pequena meus avós contavam que existiam clubes de negros em Pelotas e quando pequena, morando na cidade do interior, Canguçu-RS, minha família trabalhava numa fazenda de produção de couro que seria curtido para produzir calçados. Eu lembro que meus parentes comentavam que em determinada parte do riacho não era possível lavar a roupa, porque outras pessoas usavam aquele local, e embora não falassem claramente, se tratava de uma diferença da ocupação do lugar, entre negros e brancos. Tinha racismo ali sim, quem não via isso?” (I, mulher, 41 anos)

Talvez, tais relatos não passassem de pretensões ingênuas de explicitar o real e, conseqüentemente, as possíveis conclusões a partir destas informações não seria mais que “chover no molhado” se aproximando mais de percepções do real do que propriamente o real vivido por eles. Porém, percebemos que a fala das alunas nos remontava a sentimentos e imagens da época, porém interpretada com a perspectiva presente que acabava nos revelando as transformações e a evolução da sociedade.

A partir disso, entendemos que tínhamos ali fatos importantíssimos sobre a história do desenvolvimento espacial e econômico do Estado do Rio Grande do Sul, como a produção de couro em Canguçu para confecção de calçados, que eram-nos desconhecidos e se faziam necessários ser melhor discutidas e problematizadas no âmbito do Ensino Fundamental.

Mas por que esses fatos narrados eram importantes?

Porque até ouvir os mesmos, não tínhamos o entendimento ou informação da relação da produção do couro no sul do estado com a confecção de calçados, que basicamente se deu, em um primeiro momento, na Região do Vale dos Sinos de colonização alemã.

Dessa forma, tínhamos a certeza que o grande desafio seria, então, transpor estas primeiras premissas e mostrar que elas se aproximavam do mundo ao nosso redor e que seriam úteis para contribuir no desvelamento, se não total, no mínimo parcial daquela situação.

Então, assim, fomos pesquisar o desconhecido, apoiados nas pesquisas que nos mostraram o papel da mão de obra afrobrasileira escrava e livre nos desenvolvimentos econômicos no ramo couro-calçadista na região de imigração alemã (NUNES et al, 2013), na rizicultura (BEIKOW, 1984) e, ainda, a intensa mobilidade e ocupação espacial dessa população para o desenvolvimento do estado.

Um exemplo dessas descobertas foi a importante informação que a mão de obra negra, não necessariamente escrava, foi fundamental para o desenvolvimento da produção de calçados na Região do Vale dos Sinos.

O fato de os negros serem detentores do conhecimento de técnicas de trabalho com o couro apresenta-se como uma possibilidade de explicação para a recorrência, nas narrativas biográficas, da vinculação entre o curtimento do couro e a mão

de obra negra nos curtumes do Vale do Rio dos Sinos, com grande concentração, especialmente na primeira metade do século XX. Essa possibilidade de deslocamento de mão de obra escrava e, logo após, na condição de trabalhadores livres afirma-se como relevante para os estudos da etnografia das memórias coletivas das populações negras no Vale do Rio dos Sinos. (NUNES et al, 2013, pg. 33)

Isso fez com que ampliássemos nosso escopo do tema e concluíssemos, mais do imaginássemos, que a mão de obra afrobrasileira foi responsável pelo acúmulo primitivo de capital em outras áreas econômicas, além da que já tínhamos certeza que eram as Charqueadas, proporcionando, inclusive, ocupação de outros espaços (cidades, vilas etc) dentro do estado.

Porém, lembremos, que a busca destas descobertas foram instigadas pela fontes orais que possuíam dados importantes que a historiografia tradicional, representada muitas vezes pelos livros didáticos, documentos oficiais que geralmente trabalhamos na escola, não possui.

Na verdade no que se referem aos papéis da historiografia e geografia oficiais, temos a clareza que tantos os livros didáticos ou documentos "oficiais", reduzem a participação do negro na construção social e econômica do estado e só reproduzem a memória institucionalizada e sacralizada pelo poder do Estado, que se transforma em instrumento e objeto de coerção coletiva, quando considera uma parcela do passado, ou determinado segmento social evocado e monumentalizado, em detrimento de outros.

“A Educação, o Estado e a historiografia são legitimadores da memória no momento em que sacralizam o que deve ser lembrado, aquilo que deve ser esquecido, quem é que deve ser lembrado, que versão do passado se registra ou se preseva e por quê.” (KNIERIM, 2014, pg.48)

Fica evidente que o uso das fontes orais das memórias dos alunos participantes da Oficina desencadeou todo um processo (discussão, pesquisa, criticidade etc) de “desvelamento” do discurso, da história e geografia oficiais do estado. Fez com que a discussão do tema ganhasse uma diferente dinâmica em relação às discussões em sala de aula, pois os alunos refletiram sobre o tema por um viés mais crítico e não somente pela perspectiva cultural, que geralmente é trabalhado no ambiente escolar valorizando apenas as contribuições na dança, comida, esportes etc., ou seja, acabou dando novas perspectivas historiográficas, geográficas e sociológicas para o tema.

Ao discutirmos isso com os alunos vários questionamentos foram feitos, principalmente no que se refere a não publicização destas informações, culminando em questionamentos enfáticos dos alunos(as) como da aluna S (S, mulher 49 anos) que questionavam-nos os motivos e objetivos reais do porque não discutir essas informações na escola. Vejamos:

“Por que persistem no ensino formal não discutir e falar para nós, professor, sobre esses assuntos de maneira diferente? Por que escondem esse lado da História? Por que só agora vocês estão dizendo isso sobre os negros no Rio Grande do Sul?” (S., mulher, 49 anos).

O questionamento da aluna, de certa forma, também se fazia presente em nossa prática na medida que pensávamos, planejávamos, discutíamos e vivenciávamos a Oficina e, tanto quanto eles, a surpresa e a necessidade de conhecer o que esta por trás do discurso, história e geografia oficiais do estado, se fazia e se faz necessária para nós tanto quanto fazia naquele momento para eles.

## Para refletir novas práticas

Incontestavelmente, a cultura e a história negra no Brasil tem se pautado no binômio repressão-resistência cultural, dentro deste contexto a historiografia, geografia e sociologia afro-brasileira têm na memória e na oralidade familiar, ferramentas importantes para não deixar fenecer o que lhes são de direito e próprio. No caso da tradição oral da população negra, isso ganha uma dimensão, ainda mais forte e importante. Mas por que? Certamente, porque

A tradição oral fortalece relações entre as pessoas, e é fruto do diálogo, diálogo este que se torna muito difícil de ser realizado considerando que a história do povo negro não é para ser contada, mas sim para cair no abandono ou ficar na subjetividade. Justificamos nossa pesquisa por termos certeza que a memória oral nos possibilita reviver o passado, viver o presente e preparar o futuro. Pois a cultura popular é uma história tecida de silêncio, uma vez que a história pertenceu sempre às classes dominantes (BUENO, 2008, p. 03-04).

Sendo a educação um dos instrumentos de garantia do direito de cidadania, é indispensável que a escola busque diferentes formas de aprendizagem que valorizem esses recursos.

Neste sentido, podemos pensar que a Oficina, através das memórias e oralidade, acabou por viabilizar aos alunos descobertas que expliquem as possíveis causas das suas condições cultural, material, territorial, do racismo, elitismo, mandonismo etc., e, conseqüentemente, a possibilidade de dimensionar a expressão do grau de consciência desta situação em que eles se encontram, passando, justamente, pelas falas, questionamentos e conclusões que foram registrando ao longo da Oficina.

Percebemos que as histórias iam, de certa forma, se entrelaçando e criando uma rede de transmissão e cumplicidade de conhecimentos e modo de vida, fortalecendo as relações entre as pessoas, ou seja, sabendo que toda memória é coletiva, ela constitui um elemento essencial da identidade da percepção de si e dos outros (HALBWACHS, 2004, p. 85).

Para tanto devemos repensar nossos currículos e práticas escolares no intuito de valorizarmos as histórias de vida dos sujeitos, de diferentes segmentos sociais da população, envolvidos no processo de aprendizagem, retomando a cultura local, regional e nacional, subjugadas, por vezes, sob o domínio de uma perspectiva colonizadora estigmatizante.

De certa maneira, o trabalho na forma de Oficinas tentou superar algumas destas limitações apontadas, principalmente no que se refere a colonização cultural, curricular e conteudista, visto que o grupo de professores buscou novas alternativas curriculares para as atividades da EJA.

No que se refere o papel da escola frente a invisibilidade do negro nos espaços de produção cultural, econômico, social etc. deve-se ter claro que

[..] a escola tem a tarefa de educação das novas gerações nas relações étnicoraciais, é necessário iniciar o rompimento de um ciclo, que até aqui parece normal, de danos materiais, sociais, políticos, educacionais, mas principalmente psicológicos que se perpetua desde o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou veladas de branqueamento da população. Hoje a educação vem sendo convocada a ter um olhar diferenciado, onde até então os negros e negras foram vistos como inferiores, a história de escravidão ainda afeta negativamente os descendentes do povo negro. (BUENO, 2008, p. 5)

Especificamente, no que se refere a isso pensamos que a Oficina América Latina e o Mundo do Trabalho conseguiu, em certa medida, atingir esses objetivos, visto que professores e alunos superaram inúmeros desafios, buscando novas informações sobre o cotidiando em que estão inseridos, resgatando e revalorizando as identidades no processo de aprendizagem, promovendo reflexões mais críticas sobre a realidade, fazendo, finalmente, com que se posicionassem, ou melhor, que NOS posicionássemos contrários a história oficial do tema e, ainda, e não menos importante, proporcionássemos uma nova consciência, a qual Pinto (2010) nomeia de uma consciência crítica instruída de si (nós) e do mundo.

#### Referências:

- BEIKOW, Paulo R. **A formação da economia arrozeira do Rio Grande do Sul**. In: Ensaio FEE. Porto Alegre, 4 .[2]: 55-84, 1984.
- BUENO, Francisca Izabel da Silva. **A importância da História oral como instrumento de inclusão da cultura negra**. Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST63/Franisca\\_Izabel\\_da\\_Silva\\_Bueno\\_63.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST63/Franisca_Izabel_da_Silva_Bueno_63.pdf)In: Acesso em 23 setembro 2014
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.
- FEITOSA, Debora Alves. **Uma compreensão sobre os sentido da escola no imaginário de mulheres recicladoras**. In: GUSTSACK, Moacir at all. **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz: EDUNISC, 2007, p.48-67.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- KNIERIM, Luiz Claudio Nunes. **Invisibilidade do negro no livro didático de história do Rio Grande do Sul**. In: X CURSO PRODUÇÃO DE VIDA E SENTIDOS. A Orientação Educacional e a Diversidade: Construindo um mundo melhor a partir da escola. Cadernos – Número 10. Porto Alegre: Poligraf Serviços Gráficos, 2014, p. 44-48.
- NUNES, Margarete Fagundes et all. **Era um hino de fábrica apitando: a memória do trabalho negro na cidade de Novo Hamburgo (RS)**, Brasil. Etnográfica [Online], vol. 17 (2) | 2013, Disponível em: [http:// etnografica.revues.org/3122](http://etnografica.revues.org/3122) ; DOI : 10.4000/etnografica.3122 Acesso em 16 maio 2014.
- PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo. Cortez, 2010.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992
- TIMM, Lilian de L. Aulas práticas de Ciências na EJA: Experiências vividas, experiências aprendidas. In: LEMOS, Miriam Pereira e DALAROSA, Patrícia Cardinale (Orgs). **EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2013, p. 179-188.



# **POETIZANDO NA EJA**

**Lucimara Beppler**

O presente trabalho foi realizado no Primeiro Semestre do corrente ano nas turmas T Iniciais de Eja da Emef João Antônio Satte, sendo que as três totalidades são juntas na mesma sala, portanto o planejamento engloba desde alunos que estão se alfabetizando, iniciando o processo de leitura e de escrita, quanto alunos que estão bem avançados. Este é um desafio significativo, pois é necessário que o planejamento seja flexível e maleável de forma a atingir a diversidade de saberes da turma, assim como prezar pela participação e envolvimento de todos os alunos nas aulas.

O grupo de professores da Eja desta escola, da qual eu faço parte há um ano, procura sempre trabalhar pela metodologia de projetos, e tínhamos neste semestre o projeto "Corpo, Gênero e Sexualidade" como foco. Partindo deste, se foi aprofundando o tema junto com a turma, de modo que a mesma demonstrou um interesse maior para questões que envolviam o eu, a sua vida, o seu próprio corpo, sua identidade.

Aproveitando-se do interesse dos alunos pelo estudo do eu, se decidiu estudar poesias para ampliar o repertório oral, escrito e de leitura dos mesmos. Nos primeiros momentos foram lidas para a turma, pela professora, algumas poesias que falavam sobre o tema. Fez-se debates, discussões sobre as impressões referentes às mesmas e interpretações, nestas os alunos participaram bem, mas quando se propôs que tentassem criar alguma poesia, expressaram temor, insegurança, que não seriam capazes de tal feito, foi um momento difícil, pois não se esperava esta negação por parte da turma.

Verificada esta insegurança, se optou pelo estudo da Literatura de Cordel, por ser esta mais popular, mais ao

encontro dos saberes dos alunos, tendo em vista que é uma poesia surgida do povo, menos erudita. Tudo na esperança de ainda despertar o gosto pela poesia. Foram várias aulas em que se estudou a história do cordel, o processo de confecção da xilogravura, a maneira como os livretos de cordel são expostos para a venda. Os alunos foram descobrindo que os poetas do cordel são pessoas iguais a eles, do povo, que muitas vezes pouco estudo tem; foram percebendo que para escrever poesias não precisa ter um alto grau de estudo, mas sim coragem de expressar seus sentimentos, suas visões sobre o mundo, expor seus pensamentos.

Para iniciar a produção de poesias de forma discreta, sem pânico, se propôs uma brincadeira, a criação de rimas com os nomes dos alunos da turma. A professora serviu de escriba no quadro e eles foram dizendo algo que rimasse com cada um dos nomes dos alunos, inclusive da professora. Foi um momento de muita risada, descontração, em que os alunos perceberam que as rimas já são presentes na vida deles, desmitificaram a ideia de que fazer rimas é difícil. Em seguida, se propôs um trabalho em pequenos grupos que tinham o desafio de criar uma poesia sobre a nossa turma usando as rimas já criadas. Este foi então, o momento que mais se desinibiram, pois estavam confiantes, já sem medo de criar uma poesia, cada grupo tentava esconder do outro o que estava criando, pois a apresentação seria com todos prontos. A turma estava empolgadíssima, riam muito, pois as rimas estavam engraçadas e as poesias também. No final da aula, após a exposição das poesias, disseram que foi a aula mais divertida que participaram, se aproveitou para questioná-los se ainda tinham receio de criar poesia e prontamente disseram que não.

Uma das poesias criadas nesta aula, por um dos grupos:

A T Inicial

**Lucimara foi à praia,  
Comprou uma toalha,  
Lavou, pendurou na arara.  
Enar vai pro mar  
E não gosta de se banhar.  
Não lava o pé a Maria  
Porque não quer alergia.  
A Marisa vem a pé,  
Mascando chicle.  
O Éder vem na cadeira,  
Descendo a ladeira.  
O Anderson atrás  
Pilotando a cadeira.  
Vem caminhando o José,  
Reclama que dói o pé!  
Falta a Juliana  
Que só fica na cama  
E se acha muito bacana.  
O que só come pastel  
É claro, é o Samuel!**

A partir desta aula, o grupo estava mais tranquilo e se pode dar prosseguimento ao projeto de escrever novas poesias, pois haviam restabelecido a confiança em si próprios no quesito de produção de poesias.

Então se voltou ao estudo do eu, da sua própria identidade, levando para o estudo da turma, poesias que tratavam deste tema; depois do estudo das mesmas, se propôs ao grupo que refletissem sobre sua vida, sua infância, foi uma roda de conversa, onde houve lágrimas, risos, muitas emoções, pois cada um relatou momentos significativos da sua vida ao grupo.

Foi neste instante, aproveitando o calor das emoções, que se tencionou ao grupo a ideia de escreverem um poema sobre si, sua vida, e também a ilustração em forma de xilogravura, porém não com a técnica original da madeira, mas com a do giz de cera em lixa de construção e respectiva transposição com ferro de passar para uma sacola de tecido, a qual foi costurada por minha mãe e eu presenteei a cada aluno. Também se explicou ao grupo que este seria o nosso trabalho para a exposição final do projeto sobre "Corpo, Gênero e Sexualidade".

A empolgação foi imediata, houve envolvimento, dedicação e interesse por parte de todos os alunos, cada um se concentrou para redigir sua poesia. Foi um trabalho que envolveu diversas aulas, pois depois da primeira escrita, houve a correção conjunta pela professora e cada aluno, em seguida nova reescrita, e outra correção, até que o texto estivesse considerado aprovado pelo autor e professora. Este é um dos momentos mais importantes na aprendizagem, o da reescrita e correção do próprio texto. Diversos autores, como Cagliari (2000) e Neto (1996), já falavam sobre o papel da correção conjunta e significativa.



O resultado dos poemas sobre o eu foram tão bons e surpreendentes, que se passou a desejar fazer um livro com os mesmos a fim de que pudessem também apreciar os trabalhos dos colegas e mostrarem para seus familiares; ao se propor para o grupo de alunos, acharam válida a ideia e assim foi se dando corpo ao projeto do livro: "Poetizando na Eja".

Os poemas feitos pela turma são verdadeiros relatos de vida, alguns conseguiram expressar com mais emoção, outros mais leves, mas o importante foi que todos souberam descrever algum momento da sua vida, ninguém se negou a fazê-lo, já estavam convictos de sua capacidade, sendo assim lembro Freire (1996) quando nos diz que ensinar exige alegria e esperança, acreditar na mudança possível, na capacidade de nossos alunos, basta respeitar seus saberes e conduzi-los de modo eficiente à construção de novos.

Um dos poemas que trouxe muita emoção ao grupo foi o do aluno Éder Luis Vitola, que é cadeirante e nos contou sua história de vida naquela aula já citada, em que houve lágrimas, e a apresentação do poema também causou comoção:

### **"Quem sou eu?"**

Eu sou assim: Tímido, bagunceiro.  
Quando pequeno, era arteiro.  
Mas também, companheiro.  
Estava sempre pronto a ajudar.  
Às vezes, até atrapalhar.  
Quando pequeno, gostava de estudar.  
Depois fui crescendo.  
Comecei a relaxar.  
O destino me obrigou a trabalhar,  
Assim não tive como evitar.

A vida prega peças,  
Que vem sem podermos imaginar.  
Mas nos momentos de fraqueza,  
Fui me reerguendo com destreza.  
Quando achei que era vencedor,  
Veio outro momento de dor,  
Mas hoje estou pronto para enfrentar,  
Pois desta forma  
Quero meu objetivo alcançar!  
Ser feliz e também compartilhar!

O passo seguinte foi a criação do desenho na lixa de construção com o giz de cera, sendo que a ilustração deveria ser algo que tivesse significado, que havia marcado sua vida, assim como o poema já feito. Depois cada aluno usando ferro elétrico, passou o seu desenho para transposição na sacola de tecido. O objetivo era que compreendessem na prática a técnica da xilogravura, pois da mesma forma que na original com madeira, o aluno precisava pensar que o desenho sairia ao contrário do que foi desenhado. Obtiveram-se resultados lindos, e na confecção do livro após cada poema se anexou uma foto da ilustração do referido aluno, assim todos tiveram seu poema e a imagem significativa da sua vida impressa no livro.

O livro foi digitado pela professora, impresso e encadernado, em seguida foi feito na sala de aula um momento de entrega dos livros aos alunos, os quais aguardavam ansiosos pelo resultado. Houve euforia, alegria, indescritível a sensação de felicidade nos olhos dos alunos ao receberem seu livro de poesias, a emoção por terem em suas mãos um livro cujo conteúdo foi feito por eles mesmos. Alguns, inclusive, solicitaram mais de uma cópia para presentear sua mãe, sua filha ou sua esposa, tamanho o orgulho que estavam sentindo do seu trabalho. Os depoimentos dos alunos resumem o prazer e alegria que sentiram, frases como "foi maravilhoso ver meu poema e desenho num livro", "é fantástico, nunca tinha feito algo assim", "eu não sabia como fazer poesia e fiz isto tudo!", "estou encantada, com vontade de estudar mais", foram ditas por eles e valeram todo o trabalho. A alegria do êxito e o desejo de continuar expressam o sucesso deste trabalho, pois o objetivo foi alcançado. Afinal, como Freire (1996) nos lembra, devemos apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades e para que, compensado pelo êxito, se mantenha interessado em buscar novos conhecimentos.



Livro pronto



Alunos em momento de criação da imagem na lixa.



Algumas sacolas prontas com as imagens feitas por eles.

No dia da Mostra de Trabalhos e Sarau referente ao Projeto “Corpo, Gênero e Sexualidade”, feito por todo o grupo da Eja, os alunos das Totalidades Iniciais apresentaram seus poemas, e as sacolas foram expostas num varal, juntamente com o livro “Poetizando na Eja”, a fim de apreciação pelos demais. Estavam orgulhosos do seu trabalho, se percebia que o resgate da auto-estima e a confiança em si mesmo fora restabelecida. Portanto, o valor deste trabalho é mais do que o resultado palpável, o livro em si, mas muit no resgate dos alunos enquanto seres ativos, capazes, afinal, como nos disse, sabiamente, Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Referências:

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

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

NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola: Uma trajetória da palavra**, 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.



Trabalhos expostos na Mostra



Alunos apresentando no Sarau, as poesias criadas por eles.

# **A VIDA É O PRATO: RECEITAS PARA COMER E PARA VIVER**

**Liria Romero Dutra  
Camila Ventura Meg**

Se é verdade que contamos com uma longa caminhada na educação de crianças e jovens e nos estudos sobre a aprendizagem na infância, o mesmo não se pode dizer em relação à educação de jovens e adultos. Até meados do Século XX, chegar à idade adulta sem um nível básico de educação formal era uma condenação, pois, não tendo passado pela escola na infância, ao adulto não se reservava um lugar nos bancos escolares. Muitos programas de alfabetização de adultos foram implementados, mas poucos tiveram sucesso maior que ensinar as primeiras letras e alfabetizar funcionalmente. No Brasil, muito se deve a educadores como Paulo Freire, que consideraram o universo do adulto como ponto de partida para sua educação formal, objetivando tornar o educando agente de seu próprio processo de formação.

Tão inegável quanto que o adulto aprende é que o adulto não aprende do mesmo modo, ou a partir do mesmo tipo de motivação que a criança.

Alunos da EJA constituem um desafio particular para o professor. Os métodos e o currículo clássico ou tradicional não se mostram eficientes para o trabalho com esse público, seja por causa do nível de maturidade dos alunos, seja pela multiplicidade de experiências já construídas ou pelas expectativas que os caracterizam. Trabalhar com esses alunos, ora adolescentes, ora adultos, requer um equilíbrio entre as características da Pedagogia e as descobertas da Andragogia .

Osório (2003) apresenta contra-hipóteses andragógicas que sintetizam o modo como se dá a aprendizagem por parte dos adultos. Segundo Osório , os adultos têm necessidade

de conhecer o motivo pelo qual devem aprender antes de se comprometerem com a aprendizagem, pois o sentido prático da vida é premente e os leva a buscar a utilidade do conhecimento para determinadas situações de sua vida. Além disso, diferentemente do que ocorre com a criança, os adultos têm consciência de sua responsabilidade sobre suas decisões e sobre a vida, daí a importância de serem tratados como indivíduos capazes de se auto gerirem.

Em decorrência dessas características, mais sucesso alcança o ensino que se concentra nos processos individuais de aprendizagem, em detrimento dos processos mais coletivos que orientam o ensino das crianças. A aprendizagem, pelos adultos, é vista como uma ferramenta para resolver problemas e tarefas da vida cotidiana, para alavancar melhorias na vida profissional, por exemplo, ou para elevar a autoestima e ampliar a qualidade de vida.

Fato é que o aluno da EJA não aprende do mesmo modo que as crianças do ensino regular aprendem e a utilização dos métodos usados com as crianças resulta, frequentemente, fracassos, pois os adultos buscam não apenas a instrução, mas um sentido para a sua educação formal. Na construção de seus saberes, necessitam de elementos motivadores que, entre outros fatores, reconheçam os conhecimentos que já construíram, seja na escola, seja no cotidiano da vida.

Mais do que isso, os adultos precisam manter sua capacidade de sonhar e de transformar seus sonhos em projetos que, com o auxílio da escola, possam modificar suas vidas, seja no aspecto moral, seja no aspecto material. Paulo Freire (2001, p. 14) afirma:

A existência humana é que permite, portanto, denúncia e anúncio, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua negação com a verticalidade de poder. Grandeza ética se antagonizando com as mazelas antiéticas. É exatamente a partir dessas contradições que nascem os sonhos coletivamente sonhados, que temos as possibilidades de superação das condições de vida a que estamos submetidos como simples objetos.

Considerado esse contexto, pode-se afirmar que a leitura e a escrita não são meras habilidades para o aluno adolescente e adulto. São um caminho para dar sentido à experiência. São instrumentos da autoria e da cidadania. Paulo Freire (2001, p. 56) assim o afirma, com relação à linguagem: "Mas para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo". Ou seja, é através da linguagem que damos sentido ao mundo e a nós mesmos. Ela constitui nossa história e torna-se nosso legado.

O trabalho com gêneros discursivos propicia que a leitura e a escrita de textos se revistam de novos sentidos, ganhe os contornos das práticas sociais em que estão inseridos, tornando o aluno copartícipe na construção de sentidos. E participar da construção de sentidos é "ser" no mundo, na perspectiva de Paulo Freire (2001, p. 37): "Em minha visão "SER" no mundo significa transformar e re-transformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como ser humano, não resta

dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança".

Buscando um caminho para dar sentido ao estudo de língua portuguesa, capaz de resgatar conhecimentos construídos, valorizar saberes trazidos do cotidiano e, ao mesmo tempo, propiciar o empoderamento do aluno, constituindo ferramentas para reflexão sobre a vida e suas perspectivas, durante o primeiro semestre do ano de 2015, desenvolveu-se, com alunos da EJA, T4 da EMEF Lidovino Fanton, no Bairro Restinga Velha, em Porto Alegre, projeto denominado "Receita: a Vida é o Prato".

O projeto propunha-se a articular conhecimentos das diferentes áreas; favorecer a leitura de diferentes gêneros discursivos; ampliar o domínio de recursos linguísticos; possibilitar o estabelecimento de relações entre a história coletiva e a história individual; valorizar conhecimentos já construídos de modo a que esses pudessem tornar-se a base para a construção de conhecimento novo. Visava, ainda, propor aos alunos a reflexão sobre o que desejavam para si próprios no futuro próximo. Adicionalmente, pretendia conduzir os processos de modo a gerar, no final, um produto que marcasse a caminhada individual, mas também a coletiva, que se constituísse num elemento simbólico dos avanços alcançados.

Para alcançar esses objetivos, no mês de março de 2015, iniciou-se, com todas as Totalidades (Iniciais e Finais), trabalho integrado, com a presença e colaboração de todos os seus professores, uma vez por semana, nas segundas-feiras,

para ler, debater, produzir textos, na modalidade de oficina, colaborativamente, privilegiando temas relacionados a receitas. Músicas e filmes também foram usados como recursos para refletir sobre a importância da comida na formação da identidade. A música "Comida", dos Titãs, deu início ao projeto e permitiu à disciplina de História rever importante período da História do País. O trabalho foi tomando contornos específicos em cada Totalidade, de modo que, a partir do mês de maio, as T4 estabeleceram rumo próprio no trabalho das Receitas.

A tônica do projeto esteve em evidenciar a alimentação como elemento constituinte da formação, identidade e relações humanas. Não apenas a necessidade biológica do ato de alimentar, mas seu significado social. Nesse sentido, as histórias individuais e coletivas foram apropriadas sob o ponto de vista de "histórias alimentares".

O resgate partiu da constituição da espécie humana, evolução de antepassados hominídeos, cujo aumento da capacidade cerebral foi propiciado, entre outros fatores, pelo consumo de carne. A proposta foi materializar em exemplo a máxima "Você é o que você come", que foi discutida pelo grupo e relacionada às suas próprias vivências. Essa reflexão incluiu a produção textual de histórias alimentares, em que cada aluno e aluna relatou memórias relacionadas a comidas.

A diversidade cultural foi abordada no estudo dos hábitos alimentares dos povos originais da África e da América, em consonância com demais elementos típicos de cada sociedade, elementos esses que passaram a se mesclar mais intensamente com o advento da Expansão Marítima Europeia, mais um capítulo da história alimentar humana, motivado em grande parte pelo comércio das especiarias orientais.

A rica culinária brasileira foi vista como efeito de condições climáticas e culturais: a colonização e a escravidão foram pautadas como constituidoras da mesa do brasileiro. As aulas expositivas foram alternadas com as dialogadas e também com a pesquisa no laboratório de informática. A origem étnica dos alunos foi se revelando e relacionando com as experiências familiares e os hábitos de alimentação herdados.

As receitas de família foram colocadas em pauta e o estudo do gênero "receita" foi desenvolvido, incluindo-se aí a receita poética.

Os alunos escreveram e compartilharam receitas de pratos que costumam preparar. Estas incluíram desde o sanduíche simples e rapidamente preparável pelo jovem, passando pela bebida

que muitos tomam em companhia dos amigos, até um sofisticado strogonoff e um pavê. Resgataram e valorizaram, assim, saberes autênticos do grupo.

Seguiu-se o trabalho com a reflexão sobre as expectativas de cada um em relação ao futuro: a uma receita para alimentar o corpo, juntou-se uma receita para ser feliz.

Essas receitas, primeiramente manuscritas, foram digitadas pelos alunos, o que contribuiu para desenvolverem habilidades em relação à tecnologia, assim como a cooperação entre alunos mais jovens, mais afeitos ao uso do computador, e alunos mais velhos, pouco ou nada familiarizados com o equipamento e seus recursos.

Na etapa seguinte, a produção foi editada para tomar a forma padronizada que permitiu, mais tarde, a composição do livro "A vida é o prato: receitas para comer e para viver – T4".

Cada aluno recebeu uma cópia das suas receitas tal como digitadas, junto com uma cópia das receitas já editadas. Procedeu-se, então, trabalho comparativo entre os textos, durante o qual os alunos aperceberam-se da similaridade da forma verbal infinitiva com a forma imperativa para a criação de efeitos de sentido no gênero receita; compreenderam o uso dos sinais de pontuação na enumeração e a diferença entre numeral e número, entendendo a grafia dos números fracionários.

Para o adolescente e para o adulto, a aprendizagem faz sentido quando contextualizada, quando produz efeitos sobre a vida prática. Mais sentido faz quando o aluno é sujeito do seu processo individual. Paulo Freire (1983, p.17) aborda essa questão ao afirmar que

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de "distanciar-se" dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se .

Concluída essa parte do processo, as receitas já editadas foram formatadas. Optou-se por identificar cada receita com o nome do autor, como tradicionalmente constam as receitas nos livros culinários de família, para garantir-lhes a autoria. Foi, então, montado o "boneco" em papel tamanho



A3, que serviu de original para as cópias, dando forma à proposta de composição de um livro, feito artesanalmente, como um fanzine . A metodologia foi escolhida em razão de propiciar aos alunos participação e controle do processo de produção em todas as etapas. O resultado inequivocamente ganharia valor adicional, tornando-se um produto simbólico capaz de representar as competências adquiridas e servir de farol para conquistas posteriores: um marco da capacidade desses alunos de ler e transformar seu mundo, aumentando-lhes a autoestima e angariando o reconhecimento de sua capacidade de autogerir-se .

Uma aula foi reservada para o trabalho de dobra, encarte, corte e montagem do **fanzine**. Tomou-se o cuidado de imprimir a capa em papel A4 mais encorpado para garantir mais durabilidade ao produto final. Optou-se por fazer a capa colorida, inserindo nela ilustração feita por uma das alunas, quando da redação do texto manuscrito.

Em uma aula posterior, na disciplina de Artes, os alunos elaboraram convite para o lançamento do livro, que foi entregue, por eles próprios, a familiares ou amigos.

Escolheu-se uma receita, entre as constantes do livro: “Enroladinho do Eliel”, que foi preparada na cozinha da Escola e servida no coquetel de lançamento, que se organizou como uma noite de autógrafos.

O livro ganhou, ainda, um marca-páginas de fita, para que os autores pudessem marcar a página de suas receitas. Na ponta da fita foi colada uma moeda de chocolate, representando as delícias da cozinha e os votos de fartura e prosperidade dos professores para os alunos, em consonância com as receitas para ser feliz formuladas pelos estudantes.

Embora a afluência ao lançamento do livro tenha sido pequena, pode-se salientar que o trabalho foi exitoso e transformador. As receitas resgataram os saberes construídos pelos alunos das T4 e criaram uma moldura para a busca da felicidade no cotidiano, revelando valores e expectativas. Esses alunos não são os mesmos, tampouco seus professores.

#### Referências

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos**. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, n. 6, ano 4, jul.1999.

OSORIO, Agustín Requejo. **Educação permanente e educação de adultos: horizontes pedagógicos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 2001.

Fanzine é uma abreviação de fanatic magazine, mais propriamente da aglutinação da última sílaba da palavra magazine (revista) com a sílaba inicial de fanatic. Fanzine é portanto, uma revista editada por um fan (fã, em português). Trata-se de uma publicação despretensiosa, eventualmente sofisticada no aspecto gráfico, podendo focar histórias em quadrinhos (banda desenhada), ficção científica, poesia, música, feminismo, vegetarianismo, veganismo, cinema, jogos de computador e vídeo-games, em padrões experimentais. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine>>. Acesso em: 15 jul.2015.

Há inúmeros tutoriais disponíveis na Internet para instrumentalizar os professores na elaboração desse tipo de composição. Sugerimos a consulta a <<https://catracalivre.com.br/geral/dica-digital/indicacao/tutorial-como-fazer-um-fanzine/>>.

# **PRODUZINDO COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NA EJA**

**Vera Lucia da Silva Thomaz**

O presente artigo tem por objetivo a reflexão acerca das práticas realizadas na educação de jovens e adultos onde os mesmos estão inseridos, levando em consideração que a forma de aprendizagem de cada sujeito é única, resultando em diferentes tempos de permanência na escola. Para tanto, buscou-se alicerçar a prática pedagógica nas inquietações provocadas pelo projeto intitulado **Escrileituras: um modo de "ler-escrever"** em meio à vida, o qual propõe o ensino numa perspectiva do pensamento da diferença em educação através de variadas oficinas de Escrileituras, que, de acordo com Corazza (2007), "produzem competências de leitura e de escrita, a partir da coautoria entre leitor e escritor", atribuindo novos significados às mais variadas formas de produção da linguagem, rompendo com estigmas, reinventando novas formas de vida.

O trabalho foi realizado em turma constituída a partir de uma proposta de currículo diferenciado, sendo denominada Turma de Projeto. São alunos com diferentes históricos escolares. Alunos adultos com permanência prolongada na EJA e alunos adolescentes oriundos do ensino fundamental regular. Todos, de algum modo ou em algum momento, foram excluídos do ensino regular de aprendizagem formal. Alguns marcados pela "impossibilidade" de apropriação da lecto-escrita, como demonstra a aluna Sirlei Quiroga, a respeito da sua aprendizagem: "Ah! como eu queria ser criança de novo pra voltar para o colégio... a gente olha aquelas crianças na creche... como aprendem rápido... tem que ler mais... eu tô lendo, mas...", numa fala marcada pela insegurança em aprender a ler e escrever.

Assim, o cotidiano escolar permeado por questionamentos, angústias e dúvidas, incitava a busca de respostas. Como alfabetizar alunos com permanência prolongada? Como trabalhar suas dificuldades para que tomassem para si o direito de aquisição da escrita? Como não desistir de sonhos, ao mesmo tempo rompendo-os, para dar passagem a uma nova realidade? Como construir novos caminhos que possibilitassem a estes alunos apropriarem-se desta linguagem socialmente valorizada, tornando-os pessoas capazes de exercer plenamente sua cidadania? São alunos que buscam diariamente, com muita sede, construir uma outra história.

No ano letivo de 2013, integrando o projeto coletivo da EJA da EMEF Chico Mendes intitulado "Memórias", com o projeto Escrileitura, iniciamos nosso trabalho. Surgindo os primeiros relatos, a partir de memórias da infância, das brincadeiras e das mais variadas vivências, apareceram histórias engraçadas, tristes, proibidas, divertidas, que foram sendo registradas. Fatos acontecidos há muito tempo ou em tempo recente, que por algum motivo particular, de alguma maneira, eram resgatados pelos alunos, dando novos sentidos ao vivido. Desconectados, e ao mesmo tempo amarrados uns aos outros, os relatos ouvidos pelos colegas davam origem a outras lembranças, lembranças que puxavam novas lembranças. Os mesmos tornaram-se notas, frases, textos autobiográficos, criando outros modos de pensar o vivido no campo das

singularidades, e oportunizando, através da oficina intitulada Escritura,

a experimentação de outras maneiras de expressão, de afetos e de modos de enfrentar e de ordenar o que ainda não está materializado no campo da aprendizagem (CORAZZA, 2007).

Dessa forma, o trabalho foi sendo alinhavado por entre biografias, uso de mapas para localizar locais de referências para os alunos, o folclore com as lendas, parlendas, adivinhas e canções, em função das festas juninas que têm bastante significado para a EJA, contação de histórias em sala de aula, pelos alunos e pela professora, pela professora da biblioteca e em saídas pedagógicas.

Aproveitando a vinda da escritora pernambucana Lenice Gomes para o projeto **Adote um Escritor**, da SMED, foi possível um maior conhecimento da cultura nordestina tanto através da apresentação de livros da autora e de outros autores nordestinos, quanto através do uso de vídeos sobre a cultura local, dando continuidade ao trabalho que já havíamos iniciado em aula. Estreitamos nossos laços com a literatura de cordel, sua origem e peculiaridades, mostrando ser este um trabalho muito prazeroso, que com toques de humor, deram leveza ao trabalho.

Inspiradas na literatura de cordel, foram confeccionadas peças artesanais (Imagem 1) que demandaram o conhecimento tanto de obras da cultura nordestina quanto da própria cultura gaúcha, incluindo um presente confeccionado pelos alunos e

entregue por eles à autora pernambucana, o qual integrava as duas culturas. Os alunos puderam experienciar sua capacidade de realizar intervenções nas culturas estudadas, sobretudo em músicas, versos e símbolos, modificando, criando e compondo uma forma de apresentar própria, apresentando uma "postura multivalente de coautoria entre leitor e escritor" (CORAZZA, 2007), praticando, dessa maneira, um verdadeiro exercício do pensar. O que era no início uma barreira, onde os alunos expressavam sua insegurança em frases como "eu não sei fazer" ou "quem sabe é a professora o que a gente tem que fazer", foi aos poucos se transformando em um projeto onde todos foram falando ou escrevendo, recriando versos, músicas e frases da nossa cultura sob uma perspectiva singular. Rindo, à vontade, autores orgulhosos de seu trabalho.



Artesanato produzido por Dona Glória.  
Símbolos gaúchos pintados em tecido.

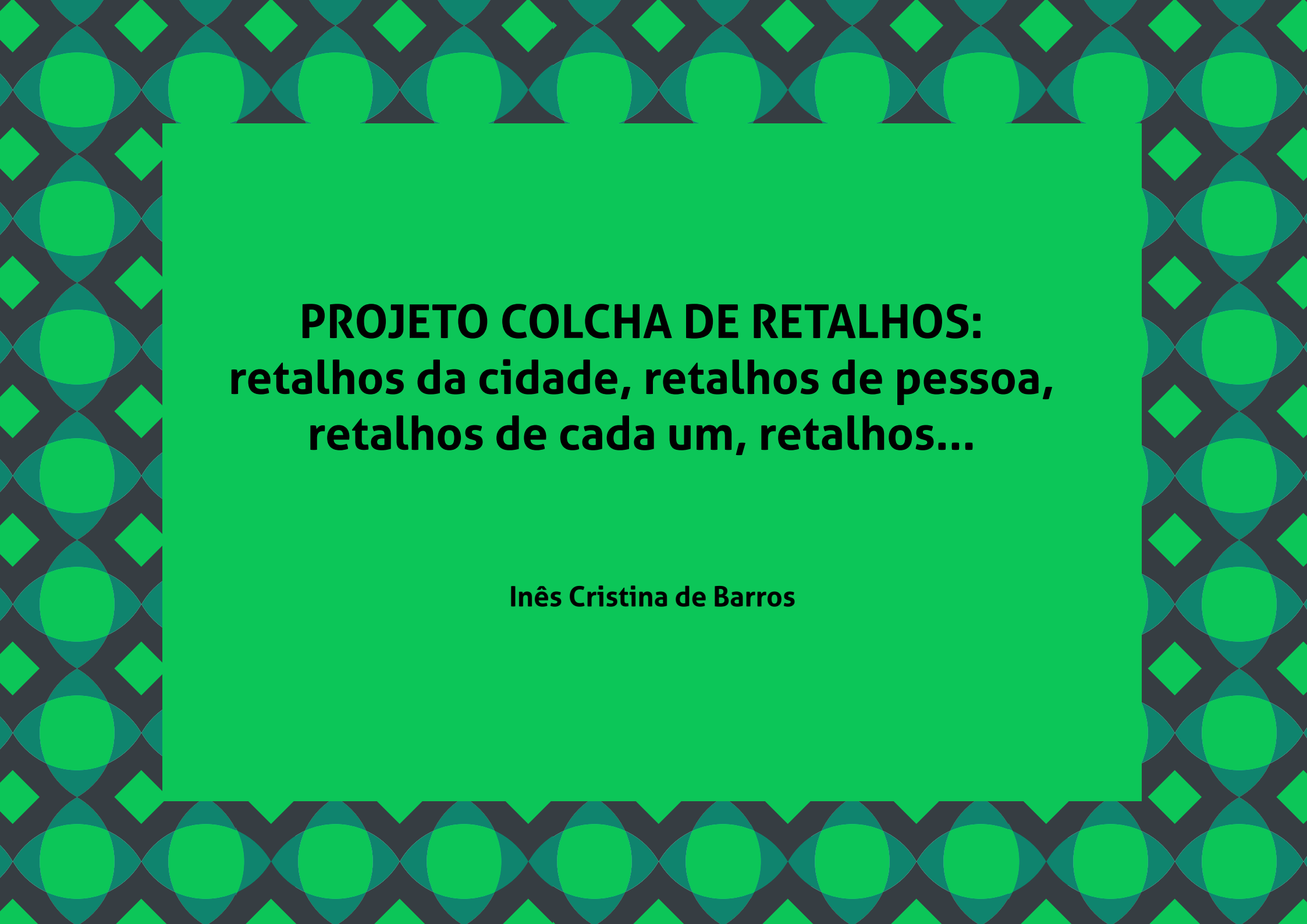
A sala de aula tornou-se, desta forma, um espaço de autoria, de pequenos significados, constituindo novas relações com esta escola tão desejada e por vezes inatingível. Há, talvez, um insignificante rompimento com o já estratificado, capaz, no entanto, de construir novas relações, modificar este espaço tão formal de aprendizagem. “O próprio sujeito se desloca – ele passa a ser neste sentido, também um criador, um fabulador da realidade, um ator mesmo de escritura e de vida” (COSTA, 2010).

Ao experimentarmos e nos sensibilizarmos com esta nova perspectiva, passamos a nos comprometer com outras maneiras de intervir no que está posto numa sociedade bastante injusta. Assumimos uma nova posição política que dá voz ao que está silenciado, criando novas formas de intervir e recriar a realidade já conhecida, transgredindo a proposta anterior.

Queremos continuar pensando o ensino nesta turma de EJA como espaço de possibilidades de ensino-aprendizagem, que evoque um outro que ainda não existe e que quer ganhar lugar na história. Um lugar onde a permanência diferenciada destes alunos oportunize a experimentação de outra forma de existência destes sujeitos, num espaço aberto para a construção e socialização de novos significados. Fragmentando tempos e formas de aprender pré-concebidas, onde o não ser capaz de aprender arraigado nas identidades destes sujeitos dê lugar a novas escrituras de vida.

#### Referências

CORAZZA, Sandra Mara. **Os Cantos de Fouror: esrileitura em filosofia-educação**. Porto Alegre: UFRGS; Sulina, 2007.  
COSTA, L.B. **Estratégias Biográficas: O Biografema** Com Barthes, Deleuze, Nietzsche E Henry Miller. 1. ed. Porto Alegre: SULINA, 2011.



**PROJETO COLCHA DE RETALHOS:  
retalhos da cidade, retalhos de pessoa,  
retalhos de cada um, retalhos...**

**Inês Cristina de Barros**

O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, mais conhecido, na Rede Municipal como CMET, é uma instituição de ensino fundamentada nos princípios da educação popular, pertencendo à modalidade EJA. Fundado com o objetivo de atender o público trabalhador, que buscava o início ou a conclusão dos primeiros níveis da Educação Básica, atualmente, o CMET expandiu seu foco original, passando a atender um grande número de jovens, desvinculados, por uma série de motivos, do ensino regular, e, também, uma crescente parcela de alunos portadores de necessidades educativas especiais.

A turma 209 da Totalidade 2, na qual o projeto em questão foi desenvolvido no ano de 2014, consistia em um pequeno grupo de alunos (11 alunos), sendo formado por cinco alunas com mais de 70 anos, três alunas com mais de sessenta anos, um aluno de trinta e quatro anos e uma aluna de dezoito anos, ambos com diagnóstico de deficiência intelectual, e uma aluna adulta de quarenta e sete anos com perfil de aluna especial. Assim, o predomínio de alunas na terceira idade, que possuíam pouca experiência escolar na infância, ou que nunca tinham frequentado a escola, caracterizavam esse grupo que, até então, sempre havia internalizado suas vivências sociais, desvinculadas de qualquer estrutura formal de aprendizagem.

Desde o início da composição desse grupo, e da organização do planejamento inicial, evidenciou-se a presença forte da cultura oral e do uso coloquial da língua na divulgação dos múltiplos saberes incorporados, ao longo da vida, na esfera doméstica e privada e, em muitas situações, no mundo do trabalho. No dia-a-dia da sala de aula, esses saberes, carregados de significados, se redimensionaram, criando

e recriando processos linguísticos e culturais inusitados – as práticas escolares sempre se constroem, no movimento dialético da vivência e do sistema formal dominante, presente nas atividades alfabetizadoras.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2014, p.25).

O projeto colcha de retalhos foi proposto, no início do segundo semestre, como continuidade do trabalho desenvolvido com essa turma, antes do recesso de julho, que acabou representando, então, um primeiro momento do trabalho pedagógico a partir da utilização do suporte poético, na proposição das diferentes atividades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Em maio de 2014, a turma 209 integrou-se a um projeto de trabalho da Sala de Integração e Recursos para alunos com deficiência visual (SIR visual), já em sua segunda edição: o Projeto Voando com a Voz 2. Esse projeto envolvia as turmas da Totalidade 1, onde existiam alunos cegos, mas acabou se

ampliando para os demais alunos. Essas turmas integravam, em sua maioria, alunas na terceira idade e alunos com deficiências intelectuais, iniciantes no processo de apropriação da leitura e da escrita, que respondiam às atividades de leitura e letramento, em sala de aula, com muitas particularidades e dificuldades. Foi dentro dessa segunda realidade, que os alunos da Totalidade 2 foram convidados a participar.

O Projeto Voando com a Voz 2 tinha, como base do seu planejamento pedagógico, várias atividades pautadas em textos de poetas contemporâneos, presentes no livro "Sabor que conta", organizado pela escritora Laís Chaffe. Na turma 209, as atividades ligadas a esse projeto, envolveram leitura e memorização dos textos, rodas de poesia e reflexões coletivas sobre o conteúdo das metáforas, presentes nos poemas. Também aconteceram atividades de pesquisa e estudo das rimas e de composições musicais. Além disso, houve um momento de produção artística, onde foram confeccionadas garrafas estilizadas, a partir das poesias selecionadas do livro ("Poesia na Garrafa"). Finalmente, encerrando o primeiro semestre de trabalho, a gravação de um CD e um vídeo dos alunos declamando os poemas trabalhados. A visita da escritora Laís Chaffe na escola foi marcante na culminância desse Projeto.

Sedutoramente, a participação nesse "projeto poético" despertou uma motivação espontânea nos alunos da turma 209, indo além da expectativa inicial de abordar a poesia como texto literário em sala de aula. A maioria dos alunos retirava livros de poesia para ler em casa, apresentando suas escolhas literárias para o grupo. Tornou-se visível que, sendo

o texto poético, normalmente, apresentado dentro de uma estrutura de narrativa curta, além da presença constante de ideias repetidas, a escolha de uma poesia para ler, na visão e na opinião dos alunos, parecia como um suporte mais facilitador no domínio da leitura.

O segundo semestre de 2014 foi pensado, então, tendo dois focos de trabalho que, na prática, iriam se integrar e formar um fio condutor para as atividades pedagógicas até o término do ano letivo: a leitura do livro "Quarenta dias" de Maria Valéria Rezende, e, devido a participação do Cmet no projeto "Adote um escritor", as leituras das poesias de Fernando Pessoa, escritor "adotado" pela escola naquele ano.

As atividades que envolviam o livro "Quarenta dias", resgatavam estudos feitos com a turma 209, no início do ano letivo, que traziam análises em torno do conceito de cidade, objetivando debates sobre a urbanidade de Porto Alegre e a vivência inusitada, dentro do contexto pontual que foi a Copa de 2014, no Brasil, tendo Porto Alegre como uma das sedes dos jogos do Mundial. A narrativa ficcional em questão, trazia a história de uma personagem, já para além dos sessenta anos, que veio morar em Porto Alegre, por causa de interesses pessoais da única filha. Desde o início da leitura, aparecem descrições espaciais da nossa cidade, além de aspectos pitorescos e culturais locais. Os fragmentos espaciais da cidade, presentes na narrativa, juntamente com as vivências e lembranças mais remotas, trazidas pelos alunos, assim como a proposição de um trabalho de leitura de material jornalístico ordinário a respeito do novo cenário urbano proposto a partir da Copa, estimularam um amplo debate e reflexões sobre a



conformação da cidade, enquanto uma “grande colcha de retalhos”. Além disso, a história apresentava, como base para o desenvolvimento da trama, a escrita de um diário pela personagem principal, que registrava em suas páginas, uma série de memórias e experiências de vida, simultaneamente compartilhadas com o leitor.

Os momentos principais do projeto “colcha de retalhos” envolveram, então, a escrita de um diário individual pelos alunos, de acordo com os tópicos presentes no diário ficcional do livro, configurando a escrita pessoal dos “retalhos de cada um”; a exibição do filme “Colcha de retalhos” e a consequente discussão do grupo a respeito da metáfora implícita na história ficcional: a identificação das memórias e dos dramas particulares de cada personagem do filme; as atividades variadas envolvendo os poemas de Fernando Pessoa (biografia, relevância histórica, heterônimos); a visita do artista gaúcho Jairo Klein, famoso por seu trabalho performático de leitura dos textos do poeta português; e a elaboração artesanal de uma colcha de retalhos, em sala de aula, contendo fragmentos dos textos poéticos de Pessoa inscritos em seus retalhos.

A sensível metáfora “colcha de retalhos” foi o elo fundamental do trabalho semestral. Abordar as experiências de vida que nos constituem e que se cristalizam na memória de todos nós, apresentou-se como teia interdisciplinar, relacionando as diferentes atividades de sala de aula.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 1994, p.68).

Organizar o planejamento pedagógico dessa turma de Totalidade 2, onde a maioria das alunas absorve o conhecimento escolar, no caso específico dos processos de alfabetização e letramento diários, a partir das suas experiências pessoais mais imediatas e, também, dos seus esforços de memória pessoal, evidenciou-se como diferencial positivo no desenvolvimento do estudo da linguagem no seu sentido mais amplo. Partindo da articulação de novos pensamentos e reflexões sobre a língua, principalmente nas práticas de construção do discurso escrito, os alunos conseguiram vivenciar o estudo da palavra, enquanto código gráfico e o seu conteúdo formal e culto, fundamentado na esfera ideológica e dinâmica da linguagem.

Nesse sentido, a abordagem teórica de Vigotski, que se fundamenta no conceito denominado “zona de desenvolvimento proximal”, mesmo que tenha sido desenvolvido para a análise dos processos de aprendizagem da criança (o teórico russo apenas cita, em alguns momentos de sua obra, o processo de aprendizagem em outras faixas etárias) acaba fornecendo um princípio que respalda também os processos de aprendizagens de alunos jovens e adultos. Esse pressuposto considera as aprendizagens informais, anteriores ao ambiente escolar: a “história prévia” (VIGOTSKI, 1994, p.110). No dia-a-dia da sala de aula, em muitas situações de aprendizagem, os alunos apresentam soluções de problemas, a partir de atividades pedagógicas propostas pelo professor, de modo independente, ou seja, sem qualquer tipo de mediação norteadora, racional e lógica. Essas “hipóteses pré-escolares”, que, muitas vezes, incorporam conteúdos de caráter pré-científico ou de uma visão simplista do senso comum, tornam-se importantes elos na construção da abordagem escolar formal. Esse elo, metodologicamente defendido por Vigotski, na sua teoria da aprendizagem, aponta a possibilidade futura de um novo patamar no processo de aprendizagem do aluno, no sentido da sua escolarização.

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura (MORIN, 2001, p.52).

Então, na turma 209, constituída, em sua maioria, como já foi apresentado, por alunas alfabetizadas na terceira idade, esse processo escolar, concretizado ao longo do referido ano, aconteceu dentro dessa lógica de “zona de desenvolvimento proximal”.

A educação de alunos jovens e adultos, assim, deve incorporar na essência da sua prática, essa esfera da memória humana e o seu conteúdo cultural singular. E, mesmo tendo a consciência que, muitas vezes, o aluno adulto com idade avançada, não irá conseguir evoluir totalmente do conhecimento pré-escolar para estruturas internas mais complexas de aprendizagem, em função de questões ligadas à idade e a funções mentais comprometidas. Apesar dessa realidade, organizar o trabalho escolar utilizando essas experiências caseiras, espontaneamente contadas pelos alunos em sala de aula, assim como, estimulando o resgate das memórias afetivas, a partir de recursos de aprendizagem como a elaboração de diários e a confecção de uma colcha de retalhos, que traz a prática cultural popular da costura para dentro do contexto da alfabetização, tornam-se momentos de real significação para a inclusão de alunos na terceira idade dentro da escola e, também, para a “não evasão” dos mesmos.

#### Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 49.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

# **BIOGRAFEMAS NA EJA DA EMEF DOLORES**

**Darlane Lúcia P. de S. Teixeira  
Joice Helena Paladino Cardoso  
Evelise Romero Costa  
Marcus Vinicius de Moraes Ribeiro  
Mariana Ribeiro Sirangelo**

**Rita de Cássia Ribas Campos  
Ângela Tricot  
Beatriz Helena Justo Kieling  
Nilce Maria Rodrigues  
Carla dos Santos Bandeira**

A EMEF Dolores Alcaraz Caldas localiza-se na zona sul de Porto Alegre, no bairro Restinga. Lugar muitas vezes reconhecido pela violência, pela distância do centro da cidade, pelas dificuldades que enfrenta. Mas há neste grande bairro uma comunidade muito bonita, que batalha, que participa, que estuda. E essas pessoas fazem a nossa EJA Dolores. Gente que deseja crescer, melhorar mais e mais. Gente que tanto aprende, quanto ensina; que sonha e carrega a todos: colegas, professores, funcionários... todos embarcam neste desejo de melhorar e se empenham para que as noites sejam gratificantes e enriquecedoras.



Alunos formandos, EJA DOLORES 2013

É impossível não emocionar-se com a EJA, principalmente com aqueles alunos da terceira (melhor) idade: mãos trêmulas, óculos ajustados, olhares curiosos, humildade, superação, insegurança, a impaciência de criança e uma sabedoria que transcende aquilo que pode ser dito ou escrito. Há coisas que precisam ser sentidas... uma palavra que foi lida pela primeira vez, o nome do neto que se escreveu, um texto lido para os colegas, um cálculo que foi resolvido, o dia da formatura no Ensino Fundamental, olhos marejados e um abraço sincero de agradecimento. É tão bom ser aprendiz-professor...

Neste ano, ao trabalharmos com os "Biografemas", desenvolvemos um mergulho dentro das identidades do nosso aluno. Ao transcrever, transcriar, captar o detalhe, as imprecisões e insignificâncias, sonhar a realidade e (para) além dela, procuramos compreender melhor o nosso aluno e a nós mesmos. Fomos e continuamos sendo autores de vida, criadores e criaturas de nós mesmos, inventores e invenção. Ao longo do ano foram muitas as atividades que nos proporcionaram múltiplos olhares sobre as nossas vidas: sarau literário, adote o escritor, visita aos territórios negros, debates, palestras, bienal, feira do livro, oficinas



Reunião pedagógica da EJA

artísticas, históricas, torneio esportivo, gincana, semana da consciência negra, paradas de leitura, produções escritas, artísticas... demos história aquilo que, supostamente, não tinha reconhecimento na história: a nossa vida, uma fatia da vida de cada um de nós que compõe a EJA Dolores.

É com muita alegria, um grande respeito e amor pela EJA Dolores, que apresento alguns dos nossos "Biografemas", realizados no cotidiano de nossa escola, ao longo do ano, na sala de aula, nas reuniões pedagógicas, no bate-papo informal do recreio. Essas transcrições somos nós, o que podemos ser neste momento, um pouco daquilo que fomos e o que ainda gostaríamos de ser.

Angela Tricot | Coordenadora da EJA Dolores

## “Biografemando...”

“EJA, espaço de múltiplas aprendizagens, pessoas que na representação de seus papéis professor(a) – aluno(a) estão em co-autoria (re)-escrevendo uma nova história, que não constará em nenhum livro didático, mas que mudará o percurso de muitas vidas... Garantindo o direito a aprendizagem para que o nosso aluno possa reivindicar os direitos básicos de cidadania, o principal papel da EJA é oportunizar que esses jovens e ou adultos gerenciem sua própria autonomia numa dimensão mais ampla (política, social, crítica e construtiva). Por isso é tão importante que o conhecimento venha repleto de sentido, de identidade, de significado e com acenos de mudanças positivas a curto e médio prazo.

É importante que esses alunos (jovens e adultos) estejam experimentando na prática de suas vidas o produto de suas aprendizagens, que eles se percebam como alguém que aprende, que sabe e que também pode contribuir no espaço de troca de aprendizagem não só entre seus pares, mas também na troca diária com seus professores.

A emoção que cada um sente na sua dimensão professor-aluno é a recompensa mais do que merecida pelo dever cumprido, pois para o(a) aluno(a) o tempo de sua vida que priorizou na sala de aula após uma longa jornada de trabalho, ao invés de desfrutar o merecido descanso, o que seria compreensível, não terá sido em vão quando ao final do percurso receber seu certificado de conclusão. Para o professor que sempre acreditara na capacidade de seu aluno e ao longo do período letivo usou de toda a sua sensibilidade para atingir esse aluno, descortinando-lhe mais um caminho para o sucesso.



Oficina de MACULELÊ,  
EJA DOLORES 2013

Sarau  
Literário



Como sabemos, no processo de aprendizagem nada é de fato determinante, concluído e tratando-se de ser humano, somos todos, como diz Paulo Freire (1987, p.39), “inconclusos” num permanente movimento de busca do ser mais.

Fica aqui o meu respeito e admiração por essas pessoas, que na convivência diária, cada qual na representação de seus papéis: alunos(as) e professores(as) me ensinaram uma grande lição de sabedoria, ‘pois aprendi que se depende sempre de outras tantas diferentes gentes, toda a pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas’...”(Gonzaguinha)

Carla Bandeira | Vice-diretora



Oficina de Biografemas, EJA DOLORES 2013



Homenagem dos alunos aos professores, EJA 2013



Oficina do GT "DA COR DA CULTURA", EJA DOLORES 2013

“É muito gratificante trabalhar na EJA, porque vemos um crescimento muito grande dos alunos. Chegam com muitas dúvidas e receios sobre o seu potencial e, na medida que estabelecem vínculos e observam que podem aprender, demonstram um empenho a ponto de se superarem.”

Joice Helene Paladino Cardozo | Ciências – Ts Finais

“Diante de vários desafios do século 21, encontrar com meus alunos da EJA, das Ts Iniciais é um grande prêmio. São adultos que, como eu, trabalham durante o dia e à noite nos encontramos para trocar experiências, saberes, sentimentos, numa verdadeira partilha. Rostos vividos que buscam algo mais, sem vergonha, com respeito, superando dificuldades. É um prazer fazer parte desse processo...”

Darlane Lúcia P. de S. Teixeira | Volância – Ts Iniciais

“Cheguei de mansinho, num novembro qualquer, pensando somente em terminar o ano letivo lecionando à noite. O bairro Restinga, no extremo sul da cidade, o público, de modo geral de mais idade que eu, e a minha insegurança, me causavam questionamentos. Ao conhecer a escola, os alunos e colegas de trabalho, senti a força de que necessitava para encarar o medo dos familiares e os meus próprios monstros. A idéia de trabalhar com vivências dos alunos, os projetos como o 'Sarau', onde o grupo de professores encerra o encontro com uma apresentação incrível, as reuniões que, além de pedagógicas são prazerosas, esses e outros motivos me cativaram e me motivam até hoje.”

Mariana Sirângelo | Espanhol – Ts Finais

“Descobri na EJA da Escola Dolores que ensinar se torna mais produtivo quando se conhece um pouco sobre o cotidiano e a realidade de vida dos alunos. Quando se cria um vínculo de afeto, o professor se motiva a tornar suas aulas mais significativas e prazerosas, pois alguns alunos fazem um tremendo esforço para continuar estudando dentro de uma realidade de vida extremamente problemática e conturbada.”

Marcus Vinícius de Moraes Ribeiro | Geografia – Ts Finais

## Imagine um lugar onde existam muitos sonhos

“Imagine um lugar onde existam muitos sonhos,  
mas nem todos capazes de serem realizados...  
Pense em pessoas sedentas de saber, batalhadoras  
E principalmente vencedoras.  
Sonhe com um grupo integrado, esforçado, criativo e, portanto,  
Satisfeito e feliz por estar ensinando.  
Vislumbre o brilho no olho de um professor que sente orgulho de estar ali  
E perceba o brilho no olho do aluno que não sabia por que  
E nem como permanecer na escola.  
Viva nesse espaço,  
Descubra esse grupo e, então,  
Você já tem a fórmula mágica para se sentir bem feliz:  
Ensinar na EJA Dolores tem como efeitos colaterais sorrisos e realizações.”

Sônia Cristina da Silva Nunes | Português – Ts Finais

“Matemática exige muito mais do que saber ler e fazer contas. São necessárias outras habilidades mentais e, para alguns alunos, aprender matemática torna-se muito difícil. Em muitos casos foi a disciplina que os afastou da escola. Por isso que ensinar matemática na EJA é um desafio constante. Preciso mostrar-lhes que entender conceitos matemáticos, que pensar com lógica e precisão os torna cada vez mais hábeis para compreender o mundo e mais inteligentes para resolver problemas. Procuo (re)encantá-los com a maravilhosa matemática inventada pela humanidade.”

Beatriz Helena Justo Kieling | Matemática – Ts Finais



Territórios Negros, EJA DOLORES 2013



Formandos e professores, EJA DOLORES, 2013

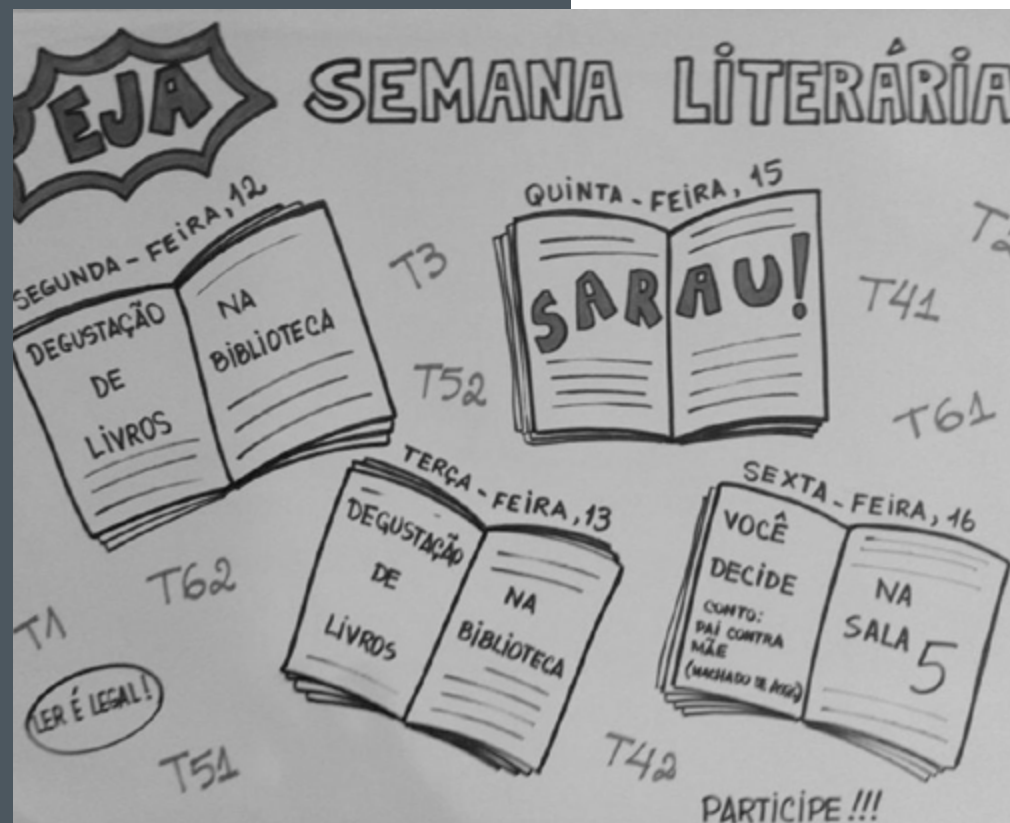


“Ao receber na secretaria os alunos que pretendem ingressar na EJA, percebo que diferentes motivos os trazem à escola: o aluno adulto que reconhece na EJA a chance de concluir seus estudos, buscando uma qualificação para o trabalho, o jovem oriundo do ensino diurno ou a mãe que volta aos estudos para acompanhar o filho. Independente das razões pelas quais a escola é procurada, ela representa uma nova oportunidade de vida.”

Rejane Dias Veloso | Secretária

“Para nossa equipe de nutrição da cozinha do Dolores é muito bom poder participar do dia-a-dia do estudante da EJA. Sabemos que estes alunos estão aqui, muitas vezes, depois de horas exaustivas de trabalho para poder adquirir conhecimento e a alimentação que produzimos contribui neste processo, pois um corpo nutrido é uma mente eficiente.”

Vera Lucia Lima da Silva, Sabrina dos Santos Félix,  
Sônia Mara Nicola Talfo e Claudete da Silva Cruz -  
Setor de Nutrição



“Quando cheguei, há mais de dez anos no então SEJA (atual EJA) da EMEF Dolores Alcaraz Caldas, causou-me espanto o fato de um aluno adulto, ao me ver atravessar o portão, vir de mãos estendidas para me cumprimentar dizendo: ‘É a senhora quem vai dar aula de Artes? Seja bem-vinda!’

Assim começou minha trajetória na EJA.

Propiciar a jovens e adultos o “ensino” na área de Arte-educação requer a mediação entre dois períodos da vida estudantil bastante distintos: o do jovem, cujas condições são ainda o pensamento da escola diurna, da vida um tanto mais tranquila em relação ao tempo que dispõem para concluir o Ensino Fundamental; e do adulto, que tem a pressa e preocupação de recuperar o tempo perdido.

Algumas vezes podem conflitar interesses. Porém, o melhor de tudo, é que, ao final de todo o ciclo de EJA, a T6, conseguimos conciliar todos os pensamentos e vemos o crescimento individual/coletivo de todos e de cada aluno. Reencontrar alunos que foram meus na escola diurna e vê-los virem para a EJA é a completude, pois identifico a continuidade de meu trabalho. Não é a conclusão do mesmo, pois o melhor de tudo é encontrá-los por toda a cidade, trabalhando, continuando seus estudos. Inclusive em horas difíceis de minha vida, por exemplo, ao reencontrar no hospital meu ex-aluno como vigilante (deixando-me entrar na UTI tantas vezes quanto eu precisasse para ver meu pai); ou um outro, que, ao passar por mim nessa mesma ocasião, consolou-me ao dizer: “Não se preocupe, sora, teu pai vai ficar bem, pois a gurias da UTI são muito dedicadas”. Infelizmente, meu pai veio a falecer, mas me senti acarinhada naquele momento difícil.

E assim tem sido em outras situações em que sempre os reencontro. Descobri que fiz e tenho muitos e muitos amigos na cidade.

E mais: continuarei a fazê-los até me aposentar.”

Nilce Maria Rodrigues | Artes – Ts Finais

Exposição de Artes  
EJA DOLORES 2013



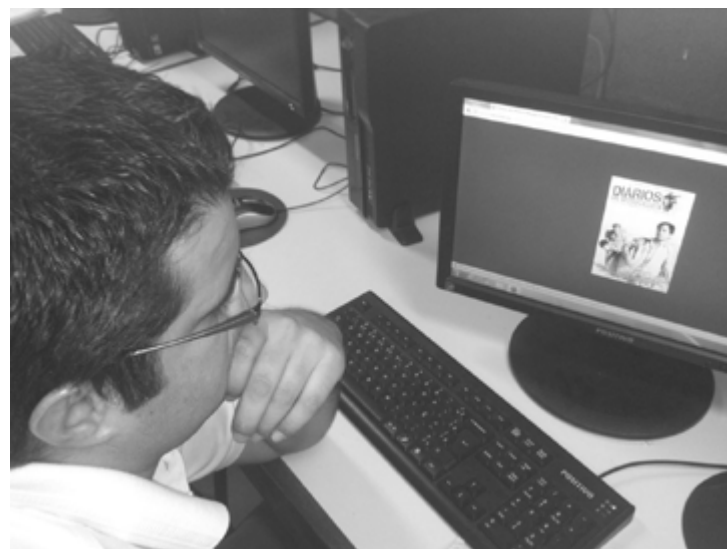
## Batalhando

Acordo cedo  
Para trabalhar  
Durmo tarde,  
Para estudar

Aprendendo e ensinando  
É o meu dia-a-dia  
Às vezes triste  
Às vezes feliz  
Mas sempre batalhando!

Tentando sempre estar correta,  
Para quando eu crescer  
Poder fechar os olhos  
E lembrar  
De tudo o que conquistei  
E assim poder  
Me ir em paz!

Patrícia Santos da Costa  
Aluna da T6



## Minha vida, meus sonhos

“Quando eu tinha dez anos de idade, sonhava em ser uma professora e, às vezes, queria ser uma aeromoça para viajar por muitos lugares.

Também sonhava que, quando eu fosse grande e casasse, queria ter uma família perfeita. Não teria brigas, sofrimentos, medo, pois meus pais brigavam demais. Muitas vezes minha mãe apanhava muito de meu pai.

Às vezes eu desejava, sonhava em ir para tão longe, que ninguém pudesse me alcançar. Sonhava em ver meus pais felizes. Quando eu pudesse trabalhar, queria comprar a casa mais linda e grande para minha mãe.

Sonhava e desejava como toda e qualquer criança. Brincava, estudava, caía, levantava...

Mas meus sonhos se acabaram com meus doze anos de idade, pois fui violentada por meu tio de todas as formas possíveis. Minha vida se tornou um pesadelo, pois meus colegas de escola souberam de tudo. Na minha rua, na minha casa, meus familiares só falavam sobre isso.



Oficina de Biografemas,  
EJA DOLORES 2013



Então resolvi fugir de casa. Abandonei a escola e logo em seguida meus pais se separaram. Foi tudo ao contrário do que desejei pra mim e para meus pais.

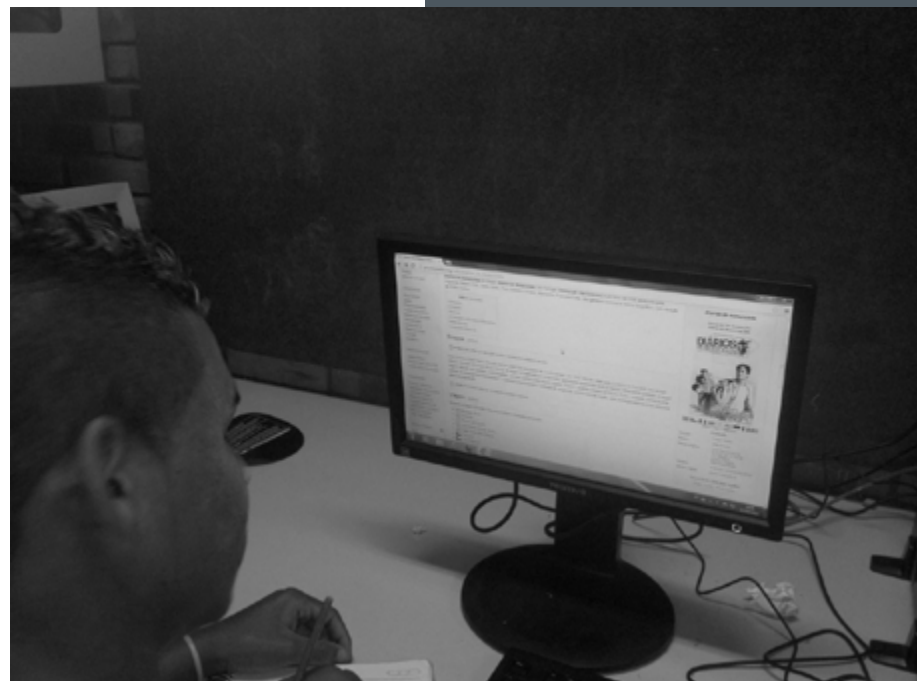
Passado algum tempo, tive que enfrentar os problemas. Fui trabalhar, fiz tratamento com psicólogo, namorei e casei. Depois engravidei, tive minha primeira filha, B. Logo depois, me separei. Casei novamente, fui feliz por pouco tempo, meu esposo faleceu. Eu fiquei com uma filha pequena de dois anos e onze meses, grávida de cinco meses de meu filho Gabriel. Após completar um mês de vida, descobri que meu filho e eu tínhamos HIV. Meu esposo, que era professor, faleceu. Novamente minha vida se tornou um pesadelo.

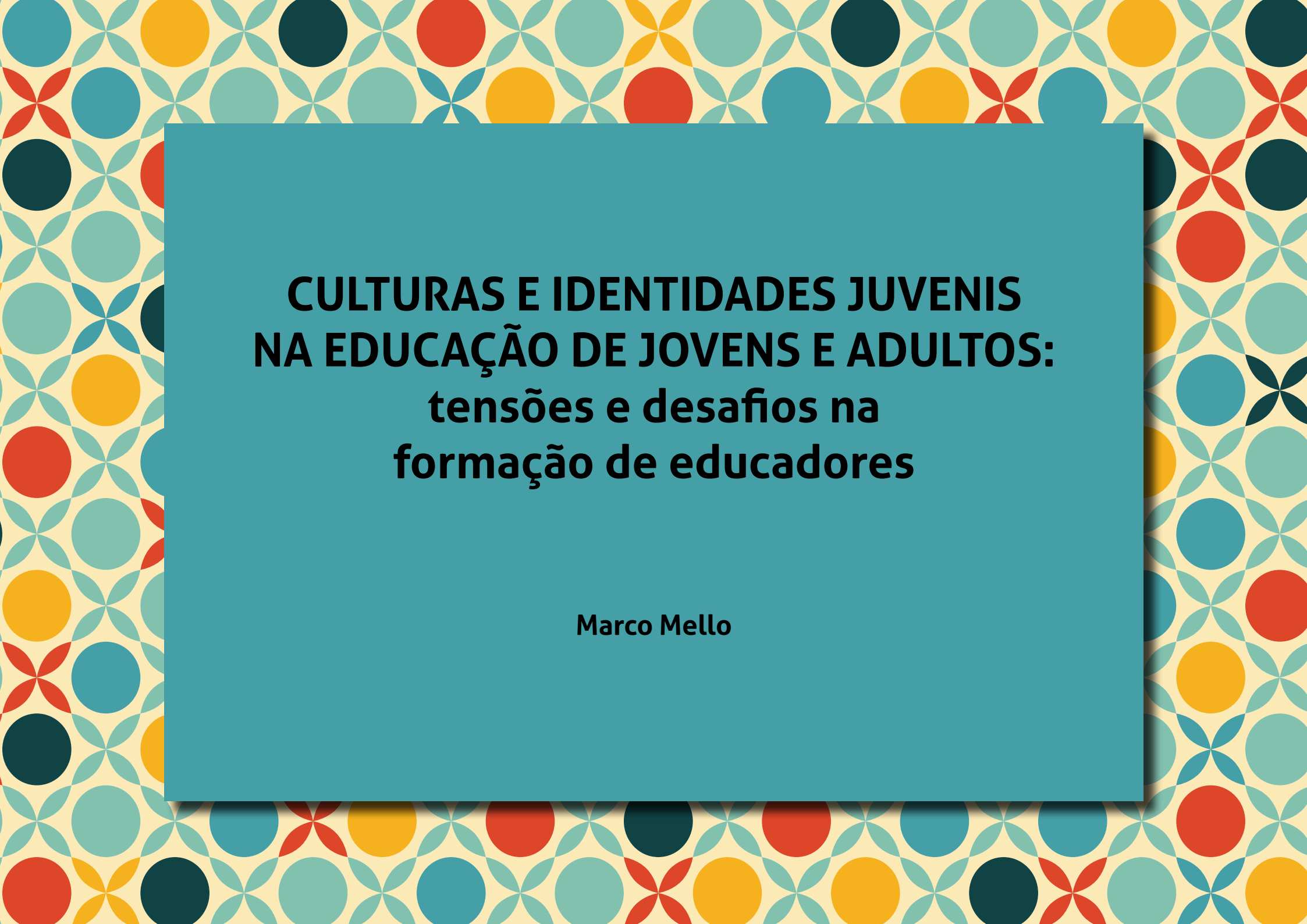
Meu filho viveu até os quatro anos de idade, depois veio a falecer. Minha vida virou um caos: tentei o suicídio três vezes, perdi a vontade de viver, a guarda de minha filha, morei na rua, passei fome, muita fome. Não foi fácil, tive que recomeçar do zero.

Foi então que conheci Jesus, que mudou minha vida completamente. Passei a sonhar novamente, acreditar no futuro, na felicidade, no amor ao próximo como a mim mesma. Trabalho, canto, brigo, danço, caio, levanto, perco, luto, venço.

Hoje, aos trinta e oito anos, realizei mais um sonho antigo. Voltei a estudar, voltei a acreditar em mim, na vida, no mundo. Voltei a sonhar, a ser novamente uma criança, cheia de amor, sonhos e fantasias para realizar. Buscando ter uma família que, se não é perfeita, é a que eu amo de todo o coração.”

Elizângela Nunes – Aluna da T6





**CULTURAS E IDENTIDADES JUVENIS  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
tensões e desafios na  
formação de educadores**

**Marco Mello**

## **“470 é nós na fita, mano”**

Revolução RS

Expressão ouvida de um jovem rapper, participante da Casa do Hip Hop Ksulo. 470 é o número da linha de ônibus que circula no Bairro Bom Jesus e, apropriado pelo Movimento Hip-Hop, se afirmou como uma marca simbólica de pertencimento pelos jovens que lá residem. Revolução RS é um dos grupos de Hip-Hop mais conhecidos e antigos na região metropolitana da capital gaúcha.

Neste artigo apresento a primeira parte de uma investigação-ação da própria prática educativa que gira em torno do processo de redefinição da identidade dos cursos de Educação de Jovens e Adultos na periferia urbana de Porto Alegre-RS. A partir do fenômeno da crescente juvenilização da EJA, apresento um levantamento das distintas posições sobre o tema, desde a produção acadêmica recente até as posições no interior dos Fóruns de EJA e as controvérsias que envolveram uma tentativa de regulamentação pelo CNE Conselho Nacional de Educação propondo o acréscimo da idade para ingresso no Ensino Fundamental. Destaco em especial, a partir de uma experiência empírica, algumas das expectativas e perspectivas das juventudes que acorrem a esses cursos, desde suas trajetórias e visões de mundo, focalizando alguns dos pontos de tensão e desafios para acolhida desses jovens e para a reorganização curricular, além de proposições para a formação permanente dos educadores de EJA que atuam nas redes públicas.

Ele veio com um porrete na mão, um ripa de caixa de frutas, cabelo pintado, amarelo ouro. Os dentes frontais meio apodrecidos, calça XXL e uma camiseta amarrotada. Negro, magro, um metro e setenta, mais ou menos.

A mãe, ainda com um avental e touca de cozinheira, tomando a frente, queria saber se tinha vaga. Pergunto o motivo e, algo envergonhada, explica que ele vinha cumprindo “medida”. (Medidas Sócio-Educativas).

Indago o porquê e recebo depois de alguma insistência uma resposta previsível: porque pelas “*más companhias*” pegaram ele na **Protásio**, com um amigo que meteu a mão na bolsa de uma mulher”, mas ele só estava junto... diz a mãe, na recorrente explicação que transfere a culpa para o outro, que o levou para o mau caminho.

**Protásio é uma Avenida de grande circulação de veículos próxima à escola.**

**PEMSE | Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, vinculado à Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), da Prefeitura de Porto Alegre, firmado em acordo com a 3ª. Vara do Juizado Regional da Infância e Juventude, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes e secretarias e órgãos públicos.**

## Retrocede o filme. Dois anos antes.

Turma de Progressão.

Turno da manhã.

Na mesma escola.

Aluno-problema, multi-repetente, oriundo de escola de outra rede pública, é diagnosticado nos registros escolares como tendo “dificuldade de aprendizagem” e “comprometimento”, com frequência irregular. Pula o muro no turno inverso para jogar futebol, entra nas salas, bate nos colegas menores.

Acaba por “evadir-se”.

Um ano depois da notificação como aluno FICAI (Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente), através do Conselho Tutelar, finalmente a família é acionada pelo Ministério Público. Mesmo assim, só com a passagem pelo DECA (Delegacia da Criança e do Adolescente), depois do “rolo” e alguns encontros com a assistente social da região responsável pelo **PEMSE**, a mãe solicita o reingresso na escola.

O caminho?

Saída salomônica diz uma colega da secretaria: envia para a EJA. Com uma variação mínima diz a técnica: Tenta uma vaga na EJA... Que na versão da mãe vira: Quem sabe na EJA ele se encaminha?



Cada vez é mais frequente, para aqueles que trabalham como educadores em cursos de Educação de Jovens e Adultos, situações similares a que narramos acima.

Às dezenas, jovens têm chegado, por diversos motivos, aos portões de entrada e balcões das secretarias de escolas, acompanhados ou não, em busca de uma vaga na EJA. O perfil do caso relatado, não por acaso identifica o que no estereótipo pequeno-burguês e racista classifica como um “elemento suspeito”: homem, preto, jovem, pobre, desocupado... O que revela o quanto a sociedade deve à juventude negra e pobre da periferia das grandes cidades, marcada pela exclusão e marginalização (PASSOS, 2005; DIEESE, 2008), sedenta por oportunidades de trabalho, de estudo, de ter o direito a um futuro digno.

Aliás, ainda que assuma nuances distintas em cada país, esse é um problema em escala global, como revelou a Declaração de Evidência no documento final da VI CONFINTEA:

“(...) Desequilíbrios demográficos, com uma população jovem crescente nos países do hemisfério Sul em oposição ao envelhecimento da população do hemisfério Norte, são agravados pela migração em larga escala de áreas pobres para áreas ricas – dentro e entre os países – e afluxo de um número significativo de pessoas que se deslocam. (...) Um número inaceitavelmente alto de crianças hoje encara a perspectiva do desemprego juvenil, ao passo que um número crescente de jovens deslocados socialmente, economicamente e politicamente sentem que não têm lugar na sociedade.” (UNESCO, CONFINTEA VI, 2010:15)

A crescente “juvenilização” ou “rejuvenescimento” da Educação de Jovens e Adultos tem sido um dos desafios recorrentes debatidos entre educadores, gestores e pesquisadores da área (SPÓSITO, 2002, 2006; LEÃO, 2005; ABRAMOVAY; CASTRO, 2007; ARROYO, 2007; CARRANO, 2008; BRUNNEL, 2008; FORUM NACIONAL EJA, 2008) a tal ponto de propor-se a alteração nas Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação para a modalidade, propondo a ampliação da idade mínima definida no artigo 38 da LDB/96 para ingresso, no ensino fundamental, de quinze para dezoito anos (MAYER, 2007). A falta de consenso entre os especialistas e ativistas, e a própria posição no interior do Ministério da Educação levou o MEC a pedir que o CNE – Conselho Nacional de Educação reexaminasse a proposta. Recentemente, o CNE manifestou nova posição, referendando a idade de 15 anos para ingresso no ensino fundamental e 17 anos para entrar no ensino médio; ou seja, na prática voltando atrás na proposta de resolução encaminhada ao Ministério da Educação (MEC) em

Aqui o termo juvenilização da EJA toma o significado a partir do reconhecimento de maciça presença de grupos sócioetários integrantes de juventudes nos cursos presenciais oferecidos pelas redes públicas, em especial nas periferias das grandes cidades. Para um aprofundamento consultar BRUNNEL, 2008. (1ª ed. 2004).

2008 e que não foi homologada pelo ministro Fernando Haddad (FSP, 16/04/2010. "Educação para jovens e adultos terá idade mínima").

Para além dos debates em torno da regulamentação para o ingresso, sobretudo o desafio tem se colocado no sentido de como estabelecer um diálogo entre a avassaladora e por vezes imprevisível cultura juvenil e a cultura escolar sistematizada (GARCIA, 2008), para assegurar a permanência na escola até a terminalidade do ensino fundamental, com aprendizagens significativas. Neste ensaio, procuro trazer alguns elementos para o debate do tema, através de reflexões e relatos de vivências que tenho tido no convívio direto com esses adolescentes, na condição de educador e coordenador pedagógico de uma escola pública da Rede Municipal de Porto Alegre. Trago muito do trabalho desenvolvido nessa unidade, em especial a pesquisa-ação participante, através de entrevistas individuais, grupos focais e registros de formações, observações e debates com educandos jovens, entre 15 e 29 anos. Também o faço como alguém que tem acompanhado os debates da EJA em contextos bastante distintos, como um dos Coordenadores da Comissão de EJA da Associação dos Trabalhadores em Educação na capital gaúcha, como representante dos educadores no Fórum Metropolitano de EJA e em especial na formação permanente de educadores, na condição de assessor pedagógico junto às Administrações Populares e movimentos sociais e populares. Desde esses lugares faço um balanço da produção mais recente sobre juventude e a educação de jovens e adultos, destacando alguns dos desafios percebidos para quem pesquisa, coordena políticas públicas e atua como educador na modalidade.

## Entre o mar e o rochedo

A posição de muitos educadores e gestores frente ao fenômeno da juvenilização, preocupados com a não descaracterização da identidade que a educação de jovens e adultos veio forjando ao longo das últimas duas décadas, tem oscilado entre a permissividade e uma franca recusa ao ingresso de adolescentes nesta modalidade de ensino.

Os argumentos lançados, via de regra, têm se apoiado na tentativa de desafiar os gestores das escolas de ensino fundamental e os poderes públicos a pensarem alternativas que não a EJA para esse perfil de educandos, com a justificativa que não se pode ver a educação de jovens e adultos como o lugar onde se 'empurra' os alunos-problemas, indesejáveis, que a escola fundamental,

**Rede Municipal de Ensino  
de Porto Alegre**

**Na RME de Porto Alegre a EJA  
teve seu início através do  
Serviço de Educação de Jovens  
e Adultos, no ano de 1989,**

dita regular, não quer atender ou diz não ter condições de fazê-lo; o que tem ocasionado, pelo número significativo de jovens, o abandono de muitos adultos e idosos das turmas existentes.

De outro lado, há aqueles que entendem que os cursos e oferta da EJA vêm se configurando, há pelo menos uma década e meia, como de atendimento expressivo a Jovens e Adultos e que, embora seja preciso frear o crescente e sem critérios deslocamento de alunos matriculados no ensino fundamental para a EJA, é um processo irreversível e que não se trata de devolvê-los para o ensino regular, mas estabelecer critérios mais rígidos para ingresso e acompanhamento, readequar a proposta curricular a esse perfil de aluno e induzir o Estado a ofertar políticas públicas inclusivas para a juventude, sobretudo a empobrecida que vive nas grandes metrópoles.

Para desenvolver esse tema penso que se faça necessário colocar momentaneamente em suspenso esses argumentos e hipóteses, para que possamos dialogar com nossa história pregressa, a produção acadêmica recente, alguns indicadores e as representações desses próprios sujeitos, os adolescentes que vem para a EJA.

## **A Juventude como problemática social e acadêmica**

Programas governamentais nas áreas de educação, saúde e segurança pública, ONG's de direitos humanos e com atuação na área social, empresas e fundações ligadas ao terceiro setor, pesquisadores ligados a universidades, meios de comunicação de massa, escolas... Todos parecem ter em um período relativamente recente ampliado o interesse e tematizado a situação da juventude na sociedade contemporânea.

Como alerta LEÓN (2005) hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, adolescência e juventude, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. O ECA, uma rara lei construída com a marca da participação da sociedade civil, operadores e legisladores do direito além dos gestores, que se constitui como uma referência para essa compreensão ao difundir a cultura de direitos para crianças e adolescentes, compreende essa fase como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal.

**Em função do espaço disponível nesta publicação não foi possível incluir na íntegra as falas dos educandos, seus contextos e as análises realizadas. Para acessar falas na íntegra consultar uma versão ampliada em MELLO, 2009.**

Para ABRAMO e BRANCO (2005) a juventude é uma categoria que tem que é vista como uma construção social, histórica, cultural e relacional. Hoje se pode dizer que ela pode ser concebida como uma categoria etária (categoria sociodemográfica), como etapa de amadurecimento (áreas sexual, afetiva, social, intelectual e físico/motora) e como sub-cultura (LEÓN:2005:12).

Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, entre os 15 e 29 anos de idade. No entanto, é evidente que sob essa generalização escondem-se grandes distâncias e subsumidas outras tantas identidades: o lugar de classe, o pertencimento étnico, a questão de gênero, a orientação sexual, a adesão associativa, a crença religiosa, as preferências estéticas, musicais, etc. Portanto, pode-se considerar a juventude como uma condição social e uma representação (DAYRELL, 2005), que tem como um parâmetro fundamental a faixa etária, mas não se resume a ela.

É preciso reconhecer tratar-se de juventudes, no plural, com características distintas e próprias, ainda que alguns traços comuns estejam presentes (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007). Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, a depender de sua classe social, orientação sexual, raça/etnia, etc. e as situações nas quais esses sujeitos vivem em um determinado contexto social, político e econômico.

## Os jovens e a escolarização

Ser jovem no Brasil hoje é pertencer a um contingente de 50,2 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, portanto, mais de 1\4 da população brasileira. Desses, 14 milhões são tidos como pobres, pois a renda per capita de suas famílias não passa de meio salário mínimo. E ainda mais grave, 68,3% dos jovens entre 18 e 24 anos não frequentam a escola (CASTRO E AQUINO, 2008).

O fenômeno do “prolongamento” da faixa etária que caracteriza a juventude, como critério técnico adotado por gestores públicos, é um dos indicadores que merece atenção. Recentemente os programas do governo federal passaram adotar os 29 anos como a idade limite e não mais os 24 anos, o que reflete a dificuldade de inserção no mundo do trabalho, uma tendência mundial, mas que atinge de maneira desigual os jovens, de acordo com o lugar social que ocupam (por exemplo, o desemprego é maior entre os jovens pobres, em torno de 26,2% do que entre os ricos, 11,6%).

Diante da crise percebida pela dificuldade de mobilidade das camadas populares nos países periféricos, o Banco Mundial, o FMI e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), além das agências das Nações Unidas (UNICEF, UNESCO, PNUD), como emuladores de políticas públicas, vêm orientando a constituição de um conjunto de

programas e ações na ótica da regulação do modelo sócio-econômico na perspectiva do capital: da área de segurança pública à assistência social, a ordem tem sido a de controlar e canalizar a energia da juventude empobrecida das grandes cidades (RUMMERT, 2007). Isso explica, em alguma medida, a existência de controversos e precários programas por parte do governo federal na área do esporte, lazer, educação e geração de trabalho e renda. Concordamos com FÁVERO quando se refere a programas como o PROJOVEM:

“(...) Mais uma vez comprova-se a ineficácia de programas de emergência, com metas ambiciosas, prazos limitados, e realizados à margem dos sistemas escolares. Além da ineficiência do programa, viabiliza-se a entrega de um certificado que nada vale: não assegura ter sido obtido um mínimo de educação de qualidade e muito menos garante qualquer possibilidade de acesso ao trabalho.” (FÁVERO, 2009:89)

O reconhecimento dos jovens como “sujeitos de direitos” é recente (NOVAES, 2007) e as iniciativas de políticas públicas para a juventude, sobretudo aquela empobrecida que vive na periferia, tem-se revelado praticamente insignificantes diante dos desafios contemporâneos. SILVA e SOUZA (2006) ao coordenarem pesquisa em âmbito nacional (PB, PE, GO, RS, SC, ES, MG, RJ e SP), intitulada Juventude, Escolarização e

Poder Local vêm demonstrando as ações nos 74 municípios que foram investigados. Para a região Metropolitana de Porto Alegre, Fischer e Moll (2005) realizaram um levantamento destacando os mapas sócio-políticos nas 17 administrações municipais que compõe a região, revelando, em que pese o avanço no período estudado (2000-2004) a precocidade em termos de proposições estruturas voltadas especificamente a essa faixa etária; cenário distinto em se tratando da capital, no qual 26% dos programas/projetos foram identificados.

Todavia, em relação à escola, como lembra Andrade (2006:30)

“(...) a estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os métodos voltados à educação infanto-juvenil”.

## Educação de Jovens e Adultos: uma identidade em reconstrução

Há na história recente uma alteração da identidade da EJA em curso, ampliando por um lado o espectro da EJA no âmbito institucional como estando vinculado exclusivamente à questão do enfrentamento ao analfabetismo – historicamente desarticulado do ensino básico como um todo no Brasil (ANDRADE, 2006:28). Por outro, vem sendo alargada a percepção de uma modalidade de ensino, no senso comum dos educadores, para o “adulto trabalhador”. Há sem dúvida uma profunda transformação nessa concepção se processando (DI PIERRO, 2006; HADDAD, 2007b). Contudo, esse fenômeno chamado de juvenilização não pode se constituir, como tem alertado vários estudiosos, em uma mera função de aceleração de estudos de jovens com defasagem sériedade e regularização do fluxo escolar, de maneira aligeirada e superficial (BRASIL, 2000). Talvez valha a pena, para elucidar a questão, investigar a própria condição juvenil e de suas transformações mais recentes.

Com a emergência dos novos movimentos sociais e culturais no processo de redemocratização da sociedade e da vida política, nos anos oitenta e noventa, assim como de pesquisas sobre as identidades coletivas contemporâneas e o multiculturalismo, tais como as questões envolvendo os recortes étnicos, de gênero e geracionais (DI PIERRO, 2005) alteraram-se profundamente a configuração desse debate.

A EJA atualmente desafia o Estado e a Sociedade Civil a trabalharem com a diversidade: pessoas com deficiência, presidiários, indígenas, quilombolas, sem terras, pescadores, profissionais do sexo, trabalhadores sazonais em condições adversas e, é claro, cada vez mais com os jovens. Isso tem significado uma necessária abertura para trabalhar com a heterogeneidade – de culturas, de idades, de interesses, de traços e perfis individuais, o que sugere não ser mais viável ficar-se preso a uma homogeneidade abstrata (CARRANO, 2000:12)

Esse conjunto de fatores, no campo dos direitos, foram elementos de atração para um cada vez maior público juvenil buscando a EJA. Para Haddad e Di Pierro (2007:127) há uma diferenciação entre o público que mais velho que busca a integração sociocultural e os jovens, que trazem consigo “uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação”.

## Trajetórias de vida e percursos escolares acidentados

A escolaridade do grupo de educandos adolescentes da EJA em geral é caracterizada por ser pontuada por vários percalços, em geral sinônimos de frustrações e exclusões. Interrupções motivadas pelo vínculo com o trabalho, gravidez precoce, brigas, "expulsões" veladas, motivadas por mau comportamento na escola, não-aprendizado, desinteresse e conseqüentemente faltas sistemáticas às aulas, repetência em várias séries, etc. Como se percebe, os educandos ao chegarem à EJA já vêm marcados por percursos acidentados e tortuosos. Estigmatização e baixa auto-estima pelo desempenho escolar insatisfatório são fatores que marcam suas trajetórias, suas memórias e sensibilidades, indubitavelmente.

Também é frequente a ocorrência dos casos em que a criança ou a adolescente é tolhida do seu direito de estudar sendo levada pela família a assumir responsabilidades como o cuidado dos irmãos, trabalho ou a busca de "renda" para dentro de casa, convivendo desde cedo com a necessidade de assumir uma postura adulta com suas dificuldades, frustrações, limitações e sem a oportunidade de vivenciar experiências próprias da sua faixa etária e necessárias para sua formação como indivíduo.

Muitos foram vítimas de agressão, doenças, com histórico de rompimentos afetivos, trazem imagens negativas ou inexistente da família de origem, lembranças do confinamento e uma cultura baseadas nas regras da rua.

Há com freqüência uma descrença por parte desses educandos na sua capacidade de aprender, associada às trajetórias escolares marcadas por retenções, abandonos e problemas disciplinares. Ao mesmo tempo acompanhada de uma crítica ácida à escola conservadora, já que muitos já circularam por várias escolas públicas e tiveram o impacto de conteúdos curriculares formais, considerados pouco interessantes pelos jovens e uma dinâmica pouco aberta à expressão da sociabilidade e atividades culturais e formativas intra e extracurriculares. Portanto a convicção de que a escola é frau e não assegura nada é uma recorrência.

Se a escola não é considerada prioridade em suas vidas, sabem, contudo, que se faz necessária, seja por pressão do Estado e suas estruturas correlatas (“O Conselho Tutelar teve lá em casa...”), seja pela orientação da família (“Minha coroa foi quem pediu...”), em geral as mães, sempre esperançosas de uma “nova chance” para seus filhos.

Admitindo que o retorno à escola por parte dos jovens é uma das possibilidades de reinserção social e educativa, valorizar esse retorno é fundamental para acolhê-los, com afeto e com diálogo, mas também com regramento e com firmeza é fundamental, sob pena de ficarmos apenas na primeira fase do processo: uma matrícula, por vezes tutelada pela família, por exigência do mercado de trabalho, pelos conselhos de direitos – mas que fica nisso apenas, uma matrícula que será terá algum registro acusando a infrequência ou o abandono desse jovem.

Há um grande desafio para os educadores da EJA que hoje recebem esses educandos. E não se trata, em absoluto, de apenas mais número na chamada.

Enquanto os jovens parecem ver na rua, em grupos com seus pares, o espaço da contestação do modelo familiar e das instituições com caráter normativo e repressivo, através de seus códigos, linguagens e emblemas, a escola justamente significa o inverso: o enquadramento na tradição, em uma promessa que não se coaduna com os sonhos e desejos juvenis, em uma difícil equação.

Ora, a resistência é parte constitutiva da contradição. Se a dominação nunca é total (GIROUX, 1994), temos que ler a “indisciplina”, a “matação de aula”, a irreverência, na forma de se vestirem, no linguajar, o uso de adereços, piercings, celulares, nos gostos musicais, como formas de afirmação de uma resistência cultural. Se há aqueles que expressam repetidamente que “O negócio é fazer uma social, dar uma rolé”; “Agasalhar um rango”, “Pegar umas minas” porque na escola “Não dá nada...”, o tempo se encarrega de mostrar que estavam errados em ver a escola apenas como um espaço de socialização e sem responsabilidade ou atenção às suas ações. E esse é um processo que para muitos é preciso que vivenciem para dar-se conta. Afinal, como afirma GONÇALVES (2008:202)

“os conflitos que surgem no cotidiano da escola envolvendo adolescentes podem ter uma força emancipatória se, visualizados e compreendidos à luz da luta por reconhecimento de indivíduos e grupos, derem origem a práticas educativas que possibilitem a construção de identidades com base no respeito mútuo, na autoconfiança e na solidariedade.”



Trata-se de um desafio de entender essas manifestações, despojando-se dos nossos preconceitos, e procurar com os sujeitos, transformar essas ações, em geral individuais e isoladas, em ações politizadas e organizadas em prol de mudanças substanciais na realidade escolar. Não é possível acreditarmos em mudanças significativas e realmente transformadoras das condições existentes, sem a participação ativas dos sujeitos nela envolvidas como protagonistas, infantilizando-os ou adultizando-os. Nessa perspectiva, propiciar o diálogo inter-geracional, com educandos mais velhos, ainda que difícil, é uma necessidade, trazendo ganhos tanto a cultura juvenil como a cultura adulta e idosa, na busca de reconhecimento e compreensão mútua.

Uma das ações que entendemos como sendo fundamentais, na organização pedagógica da EJA, é a diretriz epistemológica, que aponta para o necessário diálogo desde a realidade dos educandos e comunidade para a construção dos programas educativos (FREIRE, 1984).

A escola necessita estar conectada à vida do educando; o que implica desde uma concepção freiriana em uma postura aberta para trazer os saberes, o imaginário, os sonhos e ilusões dessa cultura juvenil. Uma cultura da periferia, dinâmica, muitas vezes politicamente incorreta, com seus jargões e formas peculiares de fazer-se ouvir. Aproximar-se do universo juvenil, sem preconceitos e intolerâncias – porque, evidentemente os educadores também envelhecem e perdem muitas vezes a capacidade de colocar-se no lugar do outro – para compreendê-los, reconhecendo e proporcionando a visibilidade e a expressão das culturas juvenis, parece ser um dos requisitos indispensáveis para esses novos tempos (SILVA, 2007).

O desafio posto para a escola pública hoje, e não apenas para a EJA é: como dar um tratamento a esses adolescentes, repensando a própria estrutura de organização escolar e curricular, inclusive aquela que supomos alternativa à escolar tradicional e que já vimos construindo nesses anos todos.

Concordo com Carrano (2008:116) quando ele lembra os desafios aos educadores, desde a expectativa em relação a esses sujeitos:

“A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzirem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentados, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos.”

## Indicativos para um diálogo possível e necessário

A caminhada da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e particularmente em Porto Alegre, com duas décadas de existência como política pública, assumida pela municipalidade (PORTO ALEGRE, 1996), já demonstrou uma capacidade generosa de reinvenção por parte dos educadores, porque há um componente subversivo que é a resistência à institucionalização, a afirmação dos princípios da Educação Popular e o diálogo com a sociedade civil organizada, com os movimentos de direitos, com os movimentos sociais e populares (VIERO, 2008).

Não podemos, sob o pretexto de renegar nossa própria trajetória, mais uma vez alimentar a cultura da exclusão, rejeitando da escola os jovens de 15, 16 e 17 anos na EJA (FORUM ESTADUAL EJA, 2008). Sabe-se que a escola fundamental, chamada “regular” tem evidenciado as dificuldades para a manutenção com qualidade social e pedagógica dos educandos adolescentes, mas não é com a rejeição de oportunidade a eles que qualificaremos a educação pública. Além disso, essa decisão significaria um passo atrás de tudo o que se vem lutando, com um grande impacto a ponto de reduzir drasticamente a estrutura das redes e dos estabelecimentos de ensino que já consolidaram suas políticas de EJA, sem garantia que esses mesmos jovens retornassem para o dia, uma hipótese improvável.

O fato, e que tende a se consolidar como demanda, é cada vez maior a procura pela EJA: porque os jovens querem

ou já estão trabalhando, porque foram “expulsos” de outra escola, porque na mesma escola se entende que ele não tem mais idade e tamanho para estar entre os colegas, porque se envolveu em algum “rolo”, porque engravidaram e querem voltar a estudar... E, ainda mais, não se pode deixar de reconhecer que alguns deles acabam por um processo deliberado de afastamento ou mesmo abandono da escola e do que ela significa, batendo mais tarde novamente à porta da EJA a procura de uma vaga para retomar os estudos.

### Tensões político-pedagógicas

Se há algo que na EJA aprendemos é que não é humanamente possível a escola continuar a trabalhar com um educando idealizado, voltando às costas à realidade vivida. Depois de toda essa dura caminhada, vamos nos negar a dialogar? A entender, a interpretar as culturas juvenis contemporâneas? A proporcionar o difícil, mas por isso mesmo necessário diálogo intergeracional? A nos escondermos em uma imagem da EJA que já se alterou tão profundamente? O que nelas nos incomoda a ponto de rejeitarmos tão veementemente a incorporação da juventude na EJA?

Se há situações como a narrada no início deste artigo, elas são exceções e não a regra (MELLO, 2003; 2006). Ou seja, nem todos os jovens que moram nas periferias, ocupações, favelas, morros e vilas das grandes cidades e procuram a EJA, podem

ser enquadrados como traficantes e marginais (ao contrário, estes são minoria), naturalizando a violência e estigmatizando, a priori, esses jovens.

Uma postura reativa à inclusão dos jovens das classes populares tem ainda um agravante: sobretudo atinge às meninas pobres, os negros que tem dificuldade por terem uma vida acidentada tanto do ponto de vista social como de aprendizagens, mas que não abdicaram da esperanças (FREIRE, 1992) e sonham em contribuir com a renda familiar, ter um emprego fixo e bem remunerado. Portanto, um dos grandes e principais desafios é a superação do que poderíamos chamar do senso-comum pedagógico de muitos colegas que atuam na EJA, expresso através de visões preconceituosas e intolerantes para com as culturas juvenis, sobretudo as mais empobrecidas, que são a ampla maioria em nossas realidades.

É preciso reconhecer, com afirma BAQUERO & FISCHER (2004:249), que

“A Educação de Jovens e Adultos tem se constituído num campo de disputa onde atores sociais, situados em diferentes posições de poder, têm postulado diferentes modelos educacionais face a tipos específicos de políticas públicas. Destaque-se que a Educação de Jovens e Adultos engloba um considerável e variável número de práticas educativas com objetivos diferenciados.”

Sob esse debate que apresentamos – que não está em absoluto superado e tampouco se circunscreve à arena da legislação – revelam-se visões distintas sobre o papel das políticas públicas, sobre a identidade da EJA que se quer afirmar, sobre o sentido e a pertinência de programas governamentais compensatórios destinados aos jovens empobrecidos, sobre o balanço de programas de alfabetização, sobre a privatização de fundos públicos no campo da EJA por meio de parcerias com ONGs e Fundações, etc. Ou seja, em última análise a própria concepção sobre o paradigma da Educação Popular e a visão estratégica em torno do projeto histórico que nos identificamos, de forma declarada ou mesmo velada e inconsciente.

Aos intelectuais transformadores (GIROUX, 1988:32) e que defendem uma educação contrahegemônica (MÉZSÁROS, 2005) desde os interesses das classes populares, cabe entender em primeiro lugar as novas racionalidades e subjetividades contemporâneas, nos quais a juventude popular emerge com uma força inegável, sob pena de sequer conseguirmos entabular o primeiro dos muitos diálogos que haveremos de fazer nesse processo de libertação mútua. Portanto, reconhecer o sujeito e não apenas o “aluno”, como jovem que é, nos desafia cotidianamente.

## Resignificar o lugar da EJA na vida dos jovens e o lugar dos jovens na vida da EJA

Trazer as experiências de vida, os saberes da prática, as hipóteses explicativas sobre as problemáticas vividas e percebidas pelos jovens que buscam na EJA uma alternativa e apresentar mais do que uma certificação para uma inserção imediata no mercado de trabalho talvez seja um dos maiores desafios para a EJA. Afinal, desde as concepções da Educação Popular (BRANDÃO, 1987; TORRES, 1997; MELLO, 2008; FÁVERO, 2009) o horizonte a ser buscado tem sido a da formação de um sujeito em todas as dimensões humanas – histórica, cultural, social, cognitiva, espiritual, ética e estética (FREIRE, 1997); que se empoderem para serem sujeitos de sua história, construindo e se utilizando do conhecimento como uma forma de apreenderem sua realidade, analisando-a criticamente e nela atuarem como cidadãos ativos (FREIRE, 1984).

Portanto, faz-se urgente a readequação na práxis os projetos político-pedagógicos a partir da reflexão sobre a caracterização os perfis das juventudes, da necessária pluralidade de tempos, espaços e das relações que essa modalidade exige, das concepções de aprendizagem, currículo e avaliação, para a “construção de uma relação em que a escola escute o mundo juvenil e seja escutada por ele” (SILVA, 2010:188)

Tecer uma nova organização curricular, fazer um acompanhamento que vá além da mera assistência das aulas, proporcionar enturmações por pertencimentos que os aproximem e busquem conhecimentos e saberes entre o próprio grupo, envolver os educandos na organização e planejamento dos aprendizados são possibilidades exequíveis que podem ser associadas a outras tantas (ANDRADE, 2006; ATEMPA, 2006a, 2007; CORTI; VÓVIO, 2007; MELLO; KUNZ; SOERO, 2009): assegurar acesso pleno aos equipamentos da escola, tais como laboratórios de informática, biblioteca, entre outros; acesso às dependências da escola, como quadra de esportes, sala de artes, auditórios, salas de vídeo; recursos específicos para atividades culturais e formativas dirigidas à juventude da EJA, asseguradas proporcional ao número de matrículas existente; realização de atividades no calendário escolar que possibilitem a visibilidade e a expressão das culturas juvenis; elaboração e aquisição de materiais e recursos pedagógicos específicos para o trabalho com a juventude; estímulo à convivência e integração inter-geracional; controle da infrequência de forma a criar situações que favoreçam a permanência na escola, motivação para o aprendizado, etc.

Enfatizo duas ações que vimos realizando e que julgo muitíssimo relevantes para que essa inclusão seja bem sucedida. A primeira é o processo de acolhida e acompanhamento desses jovens ingressantes na EJA, em especial por parte do serviço de apoio, tais como Coordenação pedagógica, orientação Educacional e Direção da escola. A segunda, associada a essa sensibilidade e compromisso das equipes de apoio, é o processo de planejamento pedagógico coletivo e interdisciplinar em uma perspectiva emancipatória (SILVA, 2007; MELLO, 2008b) por parte do coletivo de educadores, de modo a propiciar o diálogo cultural e epistemológico desde as culturas e identidades juvenis existentes.

## **Desafios na Formação Permanente de Educadores em relação à presença das juventudes na EJA:**

Para concluir apresento proposições (algumas mais localizadas, outras mais gerais, que de certo modo atualizam e ampliam algumas das diretrizes do II Seminário, na perspectiva dos educadores, lugar de onde falo) que acredito relevantes que levemos em conta no momento de buscar a operacionalização da agenda através de planos de trabalho efetivos, sobretudo junto às redes públicas, já que é fato que para a grande maioria dos educadores a formação se dá em serviço e não no período inicial nos cursos de graduação (DI PIERRO, 2006; SOARES, 2008). Evidentemente, salário digno, plano de carreira, concursos públicos, recursos humanos e condições adequadas de trabalho são requisitos imprescindíveis. São elas:

1. Afirmação de estratégias e metodologias de formação com base no referencial político e epistemológico da Educação Popular, portanto, participativas e horizontalizadas, que tenham um caráter praxiológico, trabalhem com as contradições sociais e situações-limites, desde a concepção dialógica e dialética (ação-reflexão-ação), portanto, baseadas nas necessidades dos educadores e suas vivências nas escolas com os educandos jovens.

2. Investimento no processo de formação pedagógica dos educadores (Programa e Rede de Formação) de forma a construir e operacionalizar o Projeto Político-Pedagógico expresso em planejamentos coletivos e interdisciplinares que tomem como ponto de partida a leitura de realidade dos educandos e suas comunidades, portanto, também dos saberes e fazeres juvenis, vinculando-a com o estudo crítico do conhecimento historicamente acumulado, de modo a superar a fragmentação curricular e as concepções idealistas e positivistas que reproduzem métodos e materiais do ensino regular.

3. Assegurar espaços e tempos para formação permanente, em serviço, nas unidades de ensino e em rede, que envolva todos os trabalhadores da EJA, contemplando as culturas e identidades juvenis em uma concepção de totalidade, com a transversalização de temáticas tais como gênero, etnia, sexualidade, saúde, direitos reprodutivos, DSTs, etc., privilegiando as experiências de formadores dos movimentos sociais e populares, do campo e da cidade, ONGs de assessoria, escolas de formação, etc.

4. Interlocução no processo formativo com pesquisadores das temáticas que envolvem as juventudes e o processo de construção do conhecimento (teorias de desenvolvimento psicológicas e cognitivas, didáticas, identidade e culturas, modos de vida, etc.), bem como com as organizações sócio-políticas juvenis (nos campos da cultura, arte, religiosidade, organizações estudantis, etc.)

5. Articulação no Programa de Formação de um eixo que envolva o combate a todas as formas de opressão, tais como o machismo, o racismo e a homofobia.

6. Garantir a centralidade no processo formativo do eixo educação e trabalho, na perspectiva da criação de oportunidades de geração de trabalho e renda para a juventude, sem desvinculá-la da escola, no horizonte da economia popular e solidária.

7. Somar-se às lutas em torno da instituição de políticas públicas de/para/com os jovens em todas as esferas governamentais (GARCIA; CORSETTI, 2005) e de forma articulada e integrada.

8. Rediscutir o sentido de programas governamentais voltados à juventude (PROJOVEM, PROCAMPO, PROEJA, etc.), pois, precarizados e terceirizados, disputam com o sistema público de oferta existente nas redes públicas e não contribuem no sentido da constituição de uma política pública nacional para a modalidade da EJA.

9. Participação ativa nos debates em torno da elaboração de princípios, diretrizes, metas e fontes de financiamento no Plano Nacional de Formação de Educadores da Educação Básica, junto ao MEC, com o intuito de assegurar a especificidade dos sujeitos com os quais a EJA trabalha, entre eles as juventudes.

10. Luta política a curto e médio-prazo pela auto-organização dos trabalhadores em educação da EJA em torno de suas entidades de classe, como associações e sindicatos, de forma independente de governos e partidos, de modo a construir referências político-pedagógicas para o debate com as mantenedoras e a defesa do ponto de vista dos educadores que estão no chão da escola, sem o rebaixamento de nossas reivindicações em nome de um diálogo possível entre divergentes e a tutela dos gestores de plantão.

A propósito, quando o menino dos cabelos oxigenados veio procurar a vaga, fizemos a entrevista com a mãe em outro momento, conversamos com a assistente social responsável pelo caso, buscando entender o histórico de vida e escolar, e combinar a forma de acompanhamento. Desse modo, a vaga foi assegurada. Porém, duas semanas depois, o mesmo se afastou da escola. Mais tarde, conseguimos trazê-lo novamente à EJA.

Permanecerá? Ou procurará outros meios para satisfazer o seu desejo de inclusão e reconhecimento social? Será capaz a EJA de ajudá-lo a ser mais (FREIRE:1984)? De assegurar o seu direito à Educação? A ter não apenas o ingresso garantido, mas a permanência e a possibilidade de construir aprendizagens significativas? Ou será a alternativa reencaminhá-lo “para o dia” no ensino fundamental regular, de onde veio? Ou ainda para um curso rápido, de caráter “profissionalizante” e qualidade duvidosa, que certifique e o “encaminhe” para o mercado de trabalho? Que perfil de educador é necessário para acolher e trabalhar com esses educandos jovens? Que formação dos educadores de EJA, que estão no “chão das escolas”, é necessária para o diálogo com os jovens pobres e “lascados” que acorrem aos cursos? Formação essa, para que escola? Para que sociedade?

Essas são algumas das perguntas tão necessárias à identidade da EJA e que não querem calar...

#### Referências:

ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

ANDRADE Eliane Ribeiro **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. Cadernos da EJA. Contagem-MG, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovem-adultos populares?** Reveja n.1. 2007. Disponível em [www.reveja.com.br](http://www.reveja.com.br), acesso em Out./2007.

ATEMPA – ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE. Comissão Educação de Jovens e Adultos. **Seminário de Educação de Jovens e Adultos: Reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares**. Porto Alegre, 18 Out 2006a.

\_\_\_\_\_. **Carta-Manifesto dos Trabalhadores em Educação de Jovens e Adultos RME/Porto Alegre-RS**. 18 Out. 2006b.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo; FISCHER, Maria Clara Bueno. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa**. Educação, Unisinos, São Leopoldo, v.8 n° 15, p.247-264, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org) **A questão política da Educação Popular**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8069 de 13/07/1990**. Porto Alegre: CMDCA Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARRANO, Paulo. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; DP&A Editora. N.1, maio 2000. pp.10-27.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”** in: MACHADO, Maria Margarida (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional. Brasília: Secad/

MEC, UNESCO, 2008.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (Orgs.) **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas. Ministério da Fazenda. Governo Federal. Texto para Discussão N°1335. Brasília, abril de 2008.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Situação social da população de 15 a 17 anos**. Diretoria de Estudos Sociais (Disoc). IPEA - Instituto de Pesquisas Aplicadas. Ministério da Fazenda. Governo Federal. Apresentação power-pont. Brasília, 2009.

CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

DAYRELL, Juez Tarcício. **"A juventude e a Educação de Jovens e Adultos"**. In: SOARES, Leôncio;

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIEESE. **Trajетórias da juventude nos mercados de trabalho metropolitanos: mudanças na inserção entre 1998 e 2007**. São Paulo: DIEESE, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas Sobre a redefinição da identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educação e Sociedade. Vol.26, no.92. Campinas Out/2005.

\_\_\_\_\_. **Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio (Org). Formação de educadores de jovens e adultos: I Seminário Nacional. Belo Horizonte: Autêntica; Secad/MEC; UNESCO, 2006. pg. 281-291.

FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias, presente de promessas**. In: FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos. Brasília: UNESCO; São Paulo: Moderna, 2009.

FISCHER, Nilton; MOLL, Jaqueline. **Juventude, escolarização e poder local. Relatório da Primeira Fase da Pesquisa Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e Juventude na Região Metropolitana de Porto Alegre**. Porto Alegre. Julho de 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do**

**Oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FÓRUM ESTADUAL EJA - RS. **Abaixo-assinado contrário à proposta do CNE /2008 que estipula a idade mínima de 18 anos para o ingresso na EJA**. Porto Alegre. Dez. 2008. reprog

FÓRUM METROPOLITANO DE EJA. **I Seminário Metropolitano de EJA**, 07, 09 e 10 nov 2007.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **X ENEJA – Encontro Nacional de EJA**. Relatório Final. Rio das Ostras-RJ, 2008.

GARCIA, Elisete Bernardi. **A cultura escolar e a cultura juvenil no contexto da educação de jovens e adultos**. Anais do XIV ENDIPE. Porto Alegre-RS, 2008.

GARCIA, Elisete Bernardi; CORSETTI, Berenice. **"A juventude no espaço-tempo da escola: um desafio para a gestão escolar"**. In: BAQUERO, Rute Vivian Ângelo (Org.). Agenda jovem: o jovem na Agenda. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo, Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **"Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular"**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Escola, adolescência e construção da identidade**. In: BAQUERO, Rute Vivian Ângelo (Org.). Agenda jovem: o jovem na Agenda. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

HADDAD, Sérgio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, v.12. n.35, mai-ago 2007a, 197-211.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007b.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **"Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos"**. In: SOARES, Leôncio;

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp.69-83.

LEÓN, Oscar Dávila. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens**. In: FREITAS Maria Virgínia de (Coord.) Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação



Educativa, 2005. pp. 9-18.

MAYER, Isabel Santos. **Parâmetros de Idade para EJA**. Audiências Públicas do Conselho Nacional De Educação - CNE/CEB. Reformulação do Parecer no CNE/CEB 11/2000 sobre temas: Idade, Certificação e Educação à distância. 2007.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ed; Ísis; Diálogo; IPPOA, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). Pesquisa-Ação Participante: Indicadores Sociais, Serviços Públicos e Movimentos Sociais. Vila Fátima – Bom Jesus. Porto Alegre: Educação de Jovens e Adultos; Projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Cajado e a Lança: Paulo Freire nas trilhas da Educação Popular**. In: MELLO, Marco (Org). Paulo Freire e a Educação Popular. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008. pg. 61-81.

\_\_\_\_\_. **Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho?** AUTORIA: Revista de Educação. n.4. Porto Alegre: PMPA/SMED, Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer. 2009.

MELLO, Marco; KUNZ, João; SOERO, Elmar. (Org). **A EJA conta histórias...** Porto Alegre: EMEF Nossa Senhora de Fátima, 2009. Cadernos Pedagógicos n.3..

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOVAES, Regina **"Juventude e sociedade: jogos de espelhos"**. Revista Sociologia. Ano I, n. 2, Especial: Juventude Brasileira. 2007. pp. 6-15.

PASSOS, Joana Célia dos. **"As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos."** In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 165-173.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE. **Caderno Pedagógico n. 8. Em busca da Unidade Perdida. Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular**. Porto Alegre, Set.1996 (ed. Rev e ampliada).

\_\_\_\_\_. Pesquisa: **Perfil dos Educadores, Educandos e Escolas que oferecem EJA**. Porto Alegre, SMED. Educação de Jovens e Adultos, 2009. reprog.

RUMMERT, Sonia Maria. **A "marca social" da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores**. IV Simpósio Trabalho e Educação. Rio de Janeiro,

Ago 2007.

SILVA, Anelise de Jesus. **A formação inicial e continuada dos professores de adolescentes. Os adolescentes existem?** Diálogo Educ. Curitiba, V.7 n.21. pp.199-212. Ago 2007.

\_\_\_\_\_. **Didática e juventude: um estudo a partir dos significados atribuídos por estudantes às práticas pedagógicas inovadoras de seus professores"**. In: TEIXEIRA, Adla Martins. Temas atuais em didática. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SILVA, Antonio Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2005.

SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos: I Seminário Nacional**. Belo Horizonte: Autêntica; Secad/MEC; UNESCO, 2006.

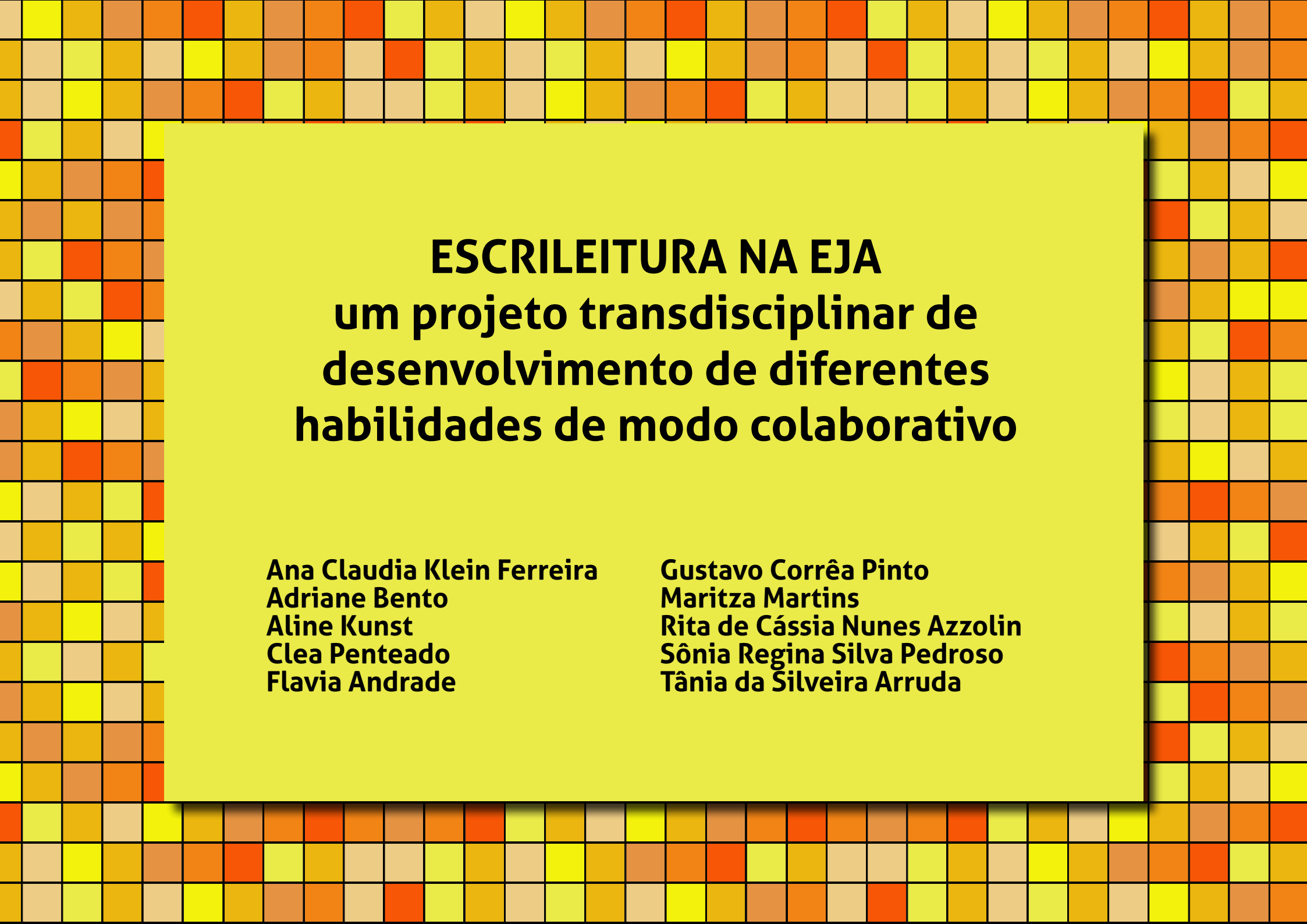
\_\_\_\_\_. **Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos**. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. pp.57-71.

SPÓSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton de Carvalho e; SOUZA, Wilson Alves de. **"Juventude e poder local: um balanço das iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas."** Revista Brasileira de Educação. Mai/Ago 2006. V. 11. n..32. pp.238-257.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da Luta: da Pedagogia do Oprimido à Escola Pública Popular**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

UNESCO. **CONFINTEA VI. Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010.

VIERO, Anézia. **Educação Popular também se faz na luta: o processo de organização da Comissão da EJA/ATEMPA** in: MELLO, Marco (Org.) Paulo Freire e a Educação Popular. Porto Alegre: ATEMPA; IPPOA, 2008.



# **ESCRILEITURA NA EJA**

## **um projeto transdisciplinar de desenvolvimento de diferentes habilidades de modo colaborativo**

**Ana Claudia Klein Ferreira  
Adriane Bento  
Aline Kunst  
Clea Penteado  
Flavia Andrade**

**Gustavo Corrêa Pinto  
Maritza Martins  
Rita de Cássia Nunes Azzolin  
Sônia Regina Silva Pedroso  
Tânia da Silveira Arruda**

## Proposta Pedagógica

Com uma proposta de trabalho interdisciplinar perpassando as diversas áreas do conhecimento, o conjunto de professores da EJA da EMEF Neusa Goulart Brizola desenvolveu projeto pedagógico denominado **ESCRILEITURAS**, focado na multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, a serem desenvolvidas com os alunos, a partir da raiz ver, ouvir, entender, criticar e criar.

A partir do exercício dessas habilidades nos diferentes componentes curriculares, professores e alunos foram desafiados a trabalhar de maneira integrada, com momentos de intersecção entre todas as totalidades. Essa “costura” entre professores e alunos de diferentes segmentos foi de uma riqueza ímpar, pois favoreceu a descoberta de múltiplos talentos de forma colaborativa.

## Objetivos gerais

1. Ampliar a visão de mundo dos alunos.
2. Promover a capacidade de análise e síntese.
3. Desenvolver a criatividade e o pensamento crítico das situações cotidianas.
4. Estabelecer relações entre os conteúdos formais e informais.
5. Qualificar as relações de afeto na EJA.
6. Integrar os alunos de todas as totalidades.
7. Tornar interdisciplinar as áreas do conhecimento.
8. Envolver alunos e professores durante todos os momentos da execução do projeto.
9. Desenvolver a habilidade da leitura e escrita.
10. Exercitar a escrita e a imaginação através da reescrita ou escreleituras.

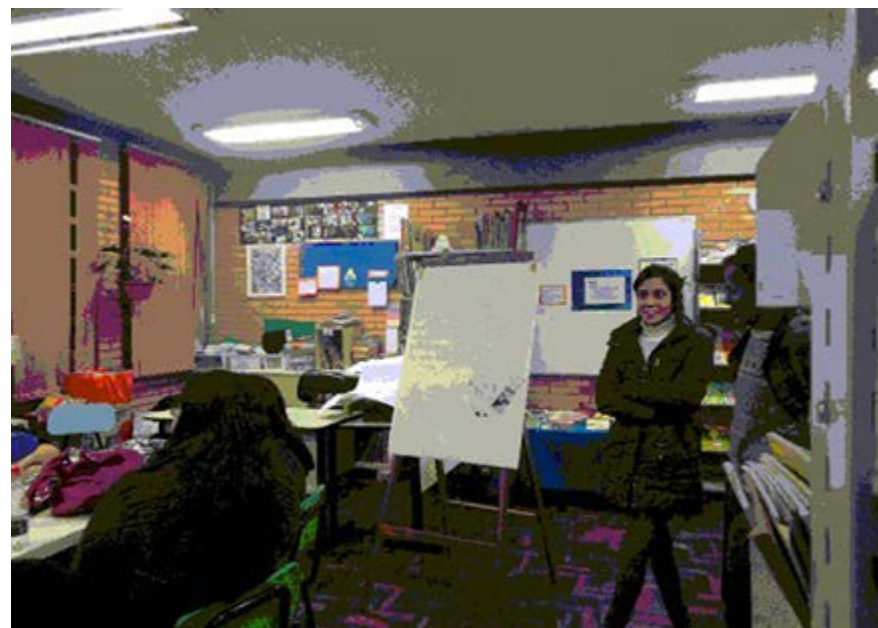
## A seguir o registro das principais atividades desenvolvidas ao longo de 2013

### Filmografia

Os filmes “Cidade de Deus”, “5X favela, agora por nós mesmos” (Sala P. F. Gastal) e “Saneamento Básico” em sessões de cinema na escola, num ambiente acolhedor com direito a pipoca e muito diálogo a partir das diferentes temáticas, serviram para fomentar nos alunos e professores o desenvolvimento da oralidade, do espírito crítico e da capacidade de observação e análise.

Com uma temática em comum, os filmes suscitaram debates sobre os problemas ambientais, relacionando-os ao contexto socioambiental da comunidade onde a escola está inserida. Em disciplinas como Geografia os alunos, provocados pela prof<sup>a</sup> Aline Kunst, traçaram paralelo entre o conteúdo do estudo do livro didático, com a discussão sobre os filmes. Com a prof<sup>a</sup> Maritza Martins, em Ciências, puderam aprofundar o estudo das diferentes formas de saneamento. Em Língua Portuguesa, a professora Flávia Andrade propôs a reescrita de textos, leituras e posterior análise do material produzido pelos alunos a partir da exploração dos filmes.

Os alunos das Totalidades Iniciais foram convidados pelas professoras Ana Claudia Klein e Adriane Bento, a elaborar cartazes com imagens e frases sobre o tema. O trabalho realizado trouxe grande integração entre as Totalidades, alunos e professores, especialmente nos momentos de painel e partilha do que foi produzido.





## Construção Coletiva de História

A partir de uma temática os alunos escolheram gravuras e construíram uma história fantástica coletiva, sendo um momento de expressão da oralidade de forma lúdica.

## Momentos Coletivos de Leitura

Todos os alunos da EJA pararam as suas atividades para lerem durante a Feira do Livro da Escola no mês de Setembro.



## Saraus

Sarau com poesia latino-americana, contou com a presença de Mário Marmontel, educador musical. Juntamente com o prof. César Queirós desenvolve um trabalho de música instrumental brasileira. Em sua trajetória de 30 anos como músico instrumentista, foi performer, arranjador, produtor e trabalhou em várias áreas de arte. E o Sarau Afrofest, organizado pelos formandos da turma T61 com orientação da profª Rita Azzolin. Noite de música e poesia, quando os alunos expressarem sua oralidade e comemoraram o Dia da Consciência Negra.



## Oficina de Escrita Criativa

Com o roteirista, escritor e professor de literatura Jari da Rocha. Foi uma noite muito interessante com um bate-papo descontraído, em que o autor falou sobre o livro 'Textículos', sobre escrita criativa, produção de curtas artesanais e contou histórias divertidas.

## Adote um Escritor

A partir da leitura dos contos de Altair Martins, os professores e os alunos escolheram “Humano” e “Muito o que falar” como inspiradores para as atividades a seguir, todas reforçando uma releitura de caráter lúdico dos contos, por meio de diferentes linguagens:

### a) Teatro:

Apresentação de peça teatral baseada no conto “Muito que Falar”. A adaptação do roteiro, assinada pela professora Adriane Bento (T1 e T2) contou com cenário, figurino, iluminação e ensaios orientados por ela e pelos professores Ana Claudia Klein Ferreira (T3) e Gustavo Pinto (Ed. Física de todas as Totalidades). No elenco reuniram-se alunos de diversas totalidades: Pedro (T2), Emílio (T2), Cristiane(T3), Shirlei e Alisson (T6).

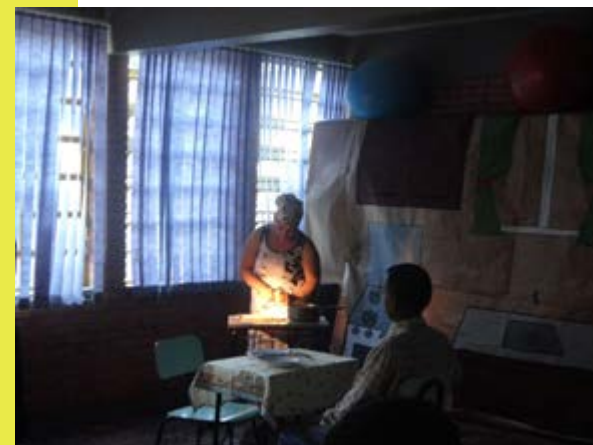
Abaixo a transcrição de uma aluna em seu Diário Escolar, sobre como foi viver essa experiência inédita para ela de representar um personagem.

“Querido Diário! O teatro foi muito legal. Cheguei às 6 horas, peguei a roupa, subi, me vesti e descii. Fiquei na sala esperando começar o teatro. (...) Começou a peça e eu estava bastante nervosa. Bom, apresentamos o teatro. Foi bastante legal. O cenário estava maravilhoso. Eu gostei, espero que tenham gostado da peça do teatro”

Aluna Cristiane dos Santos Lopes, 18 anos, Totalidade 3

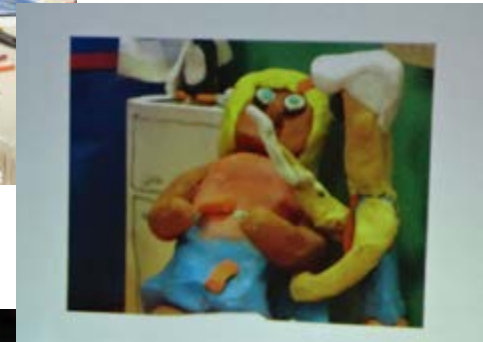
### b) Construção de cenários gigantes dos contos:

Os painéis do cenário da peça teatral foram construídos pelos alunos das Totalidades Finais nas aulas de ciências, da professora Maritza Martins com o auxílio do professor Gustavo Pinto nas orientações aos alunos quanto às dimensões dos desenhos. Este cenário deverá ser utilizado na filmagem de um curta a partir dos contos, ainda em andamento. Além das noções de tamanho, cor e material utilizado, os alunos dividiram responsabilidades tendo que trabalhar juntos, num mesmo painel.



### c) Representação com maquetes e massinhas:

A reapresentação do conto "Humano" de Altair Martins inspirou-se na história "Truques coloridos", de Branca de Paula e Marcelo Xavier. A história triste e trágica de Martins vira questionamento já no título "Humano?". E irá revelar as habilidades dos jovens da Totalidade 4, na modelagem dos personagens, na construção de mini cenários e no trabalho de fotografia das diferentes cenas, sob a coordenação da professora Clea Penteado e o apoio da estagiária Terezinha. A história ganha vida e novos rumos, pois é marcante, nos jovens, o desejo de que as coisas terminem bem. Na vida nem sempre é assim, mas o resultado do trabalho nos revela um final feliz.



### d) Cartazes "Procura-se":

Em Geografia, a professora Aline Kunst propôs aos alunos a produção de cartazes a partir dos personagens dos contos, intitulados "PROCURADOS" que foram espalhados pela escola.



## e) Textos de reescrita dos contos:

As turmas T4, T5 e T6, nas aulas de Português, fizeram trabalho de leitura e produção textual com os contos: "Muito o que falar: 1 e 2". A proposta de redação era que escrevessem um desfecho para a história do casal, que apresentassem uma solução para o caso. A tarefa resultou nos textos a seguir compilados, que foram escritos e reescritos. A professora Flávia Adriana Andrade respeitou ao máximo a expressão dos alunos no processo de reescrita, solicitando apenas alterações imprescindíveis.

A seguir alguns textos selecionados:

Enquanto eles não falavam, nada se resolvia. Sempre assim, dentro de casa, um sem falar com o outro. Sem comunicação fica ruim para todos. Os filhos vendo os pais sem se falar, é muito estranho. Entre um tempo e outro, eles começaram a falar um com o outro, bem devagar. Sempre um tentando chamar a atenção do outro, com cigarro ou com outras coisas. Alguns anos depois, eles já se falavam melhor. Mas mesmo assim, eles se separaram. Ela não Aguentava mais a mesma situação. A mesma coisa, como antes e depois. Eles se separaram.

Bruno Maciel | T61

Um respirar pesado depois de um dia cansativo de trabalho. Chegou em casa e sentiu aquele mesmo clima tenso no ar. Entrei sem fazer barulho, fui para cozinha. Ela estava lá fazendo o jantar. Busquei uma cerveja e me dirigi para sala. Liguei a TV, cochilei: um pouco, voltei. Na cozinha estava tudo pronto, inclusive meu prato. Jantamos. Eu continuei sentado ali pensando em algo para falar. De repente, ela falou: precisamos conversar. Minha mente revirou, meu coração bateu forte esperando que ela ia dizer. Um suspiro e o mais inesperado ela fala. -Eu te amo. Eu demoro alguns segundos para entender, e respondo aliviado: -Te amo. Depois desse momento, eu e ela conversamos sobre o porquê do medo, a dificuldade de comunicação. Ela disse que era por medo de não ser correspondida no amor. E eu disse a mesma coisa. Eu pensava que devíamos nos separar, mas ainda bem que isso não aconteceu e deu tudo certo no final.

Higor Souza | T61

Acabou tudo.

Eles começaram a se gostar de novo.

Os filhos já estavam grandes. Tiveram outro filho chamado Maicon. Ele já tinha 5 anos. Eles se gostavam cada vez mais.

Foram passear no parque e levaram o pequeno Maicon para brincar. Quando acabou o dia, eles foram para casa. Ao chegar em casa, sofreram uma tentativa de assalto. O marido reagiu. Os ladrões deram três tiros. Ele acabou morrendo em frente de casa. Ela ficou viúva. Prometeu pro marido no caixão, na frente dos filhos, nunca vou me casar com outro. Você foi o meu único Amor. Terminou. Ela viúva. Os filhos órfãos.

Fábio Donato dos Santos | T61

Alex vai no advogado e fala que quer se separar, mas que não consegue falar com ela. No outro dia, criou coragem e foi falar com ela. Ele disse que queria se separar. Mas, ela diz que não quer se separar e que eles vão ficar juntos para sempre. Eles começam a brigar. Ele diz que quer se separar. Mas Débora diz que está grávida. Ele ficou assustado e pediu desculpas pra sua esposa. Eles ficaram felizes. O Joãozinho nasceu e eles viveram felizes para sempre.

Vinicius Manoel de Almeida | T41

Esperando querendo ir...

Era preciso preparar a coragem de falar. Mas no silêncio, era como se ele escutasse dentro da minha cabeça: "fala, fala!" Então após a janta resolvi colocar as crianças na cama. Ele sempre continuava na sala. Fui para cozinha lavar a louça, ele continuava a ver TV.

Depois de arrumar a cozinha tive coragem:

- Nossa relação está desgastada, eu como mulher sinto isso.

Ele, com a cabeça baixa, escutou meu desabafo, e falou:

-Você tem razão, não tive coragem de te falar, mas você percebeu.

Conversamos muito e chegamos à conclusão de que tínhamos que nos separar.

Pela manhã levantei, e ele já não estava lá.

Patrícia Chagas | T51

## f) Interação dos alunos com escritor Altair Martins na palestra:

A mensagem do escritor Altair Martins foi motivacional, já que utilizou seu exemplo de vida e da sua trajetória para incentivar a prática da leitura, ao estudo, a ter objetivos, tornando aquele momento um rico espaço de trocas de experiências.



## g) Produção de maquetes:

Ao trabalhar “a casa” (The House) com a T4, tanto externa quanto internamente, a prof.<sup>a</sup> Tânia Arruda propôs que os alunos desenhasssem a planta baixa (Floor Plan) da sua casa ideal. A segunda etapa foi eles construírem a maquete de uma peça da casa (livre escolha) e escreverem o nome da peça e dos móveis em inglês. As maquetes foram construídas com sucata. Durante todo o trabalho, houve o reforço em termos de vocabulário. Foi reforçada, também, a ideia de cooperação entre os colegas, sendo que alguns trabalharam em grupo. Os alunos das outras turmas da escola foram convidados a visitar a exposição das maquetes e das plantas baixas – que foram dispostas num “Varal de Plantas Baixas” – tendo a oportunidade de esclarecer dúvidas quanto ao vocabulário. Dessa forma, houve a interação entre as turmas, prestigiando a habilidade, o desempenho e criatividade de colegas da escola em outra língua. Foi o desafio proposto pela prof.<sup>a</sup> Tânia Arruda.




## Resultado do Trabalho

Para além da aprendizagem formal, nossos alunos e professores foram atores de teatro, escritores, bonecos de massinhas, procurados em cartazes, construíram seus espaços em maquetes, enfim foram personagens da ficção e trouxeram recortes da própria vida para construir e reconstruir suas histórias. Neste trabalho construíram biografemas, isto é:

(...) um fragmento que ilumina detalhes, prenes de um "infra-saber", carregado de – barthesianamente falando – certo fetichismo, que vem a imprimir novas significações no texto, seja ele narrativo, crítico, ensaístico, biográfico, autobiográfico, no texto, enfim, que é a vida, onde se criam e recriam, o tempo todo, "pontes metafóricas entre realidade e ficção."

A avaliação do grupo de professores e dos alunos foi extremamente positiva, considerando quesitos como: envolvimento, capacidade de empreender, ousar, criar e ultrapassar seus limites pessoais. Ficou claro para todos que é possível aprender e ensinar sempre.



**TOTALIDADES INICIAIS:  
APRENDER A LER (O MUNDO),  
ESCREVER (SUA HISTÓRIA)  
E SER FELIZ**

**Adriana Maidana**

## Recém-chegada na EJA: primeiros desafios nas Totalidades Iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica no país. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental ou Médio na idade apropriada. Trabalhar com a EJA foi uma oportunidade muito almejada por mim, pedagoga recém-formada que até então só tinha experiência com crianças nos Anos Iniciais da Rede Estadual e Municipal de Educação de Porto Alegre. Mesmo diplomada por uma universidade federal bastante conceituada, o currículo do curso de licenciatura pouco imergiu nas questões acerca desta modalidade de ensino, deixando lacunas expressivas em relação às características, ao trabalho pedagógico diferenciado e aos entraves comuns ao cotidiano da EJA.

Embora tenhamos conhecimento que a Educação de Jovens e Adultos passou por significativas mudanças e adquiriu importantes conquistas em termos de legislação nas últimas duas décadas, ainda é uma modalidade vista em segundo plano, tanto pelos governantes quanto pela sociedade. Essa invisibilidade agrava o trabalho na EJA tornando-o um desafio, pois se acumulam uma série de fatores de ordem social, pedagógica e política. Levar em consideração as especificidades do público que compõe a Educação de Jovens

e Adultos é o primeiro passo para o sucesso do trabalho com essa modalidade. No caso das Totalidades Iniciais, ainda há o estigma do analfabetismo, já que a maioria dos sujeitos são alfabetizando e recorrem à EJA como a última chance de recuperarem o tempo e os saberes escolares perdidos em função das diferentes histórias de vida.

Para Freire (1987), é preciso que os educadores que alfabetizam jovens, adultos e muitas vezes idosos, tenham uma visão de alfabetização que vá além do ba, be, bi, bo, bu, pois alfabetizar implica uma compreensão crítica da realidade social, política e econômica na qual está o alfabetizando. Em outras palavras, estar alfabetizado deve ir além de simplesmente saber ler e escrever (utilizar códigos escritos); é congrega a habilidade de ler e escrever o mundo em que se vive, interagir com ele, transformá-lo e assim transformar positivamente também as suas vivências enquanto sujeito.

Para situar o leitor, faço uma breve descrição acerca do grupo de educandos ao qual está vinculado este relato de experiência. O mesmo é composto pelas Totalidades 1, 2 e 3 atendidas conjuntamente, mesclando jovens, adultos e idosos, cada sujeito com diferentes níveis de conhecimentos escolares, saberes e vivências – característica comum ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O grupo tem

um perfil pouco participativo, em geral não são dados a dividir ideias nem articular discussões, preferem não compartilhar suas opiniões perante os colegas. Posteriormente descobri que para a maioria há certo receio de se expor, de falar alguma “bobagem” ou errar, mas felizmente a participação no coletivo é um entrave que estamos vencendo aos poucos no grupo.

Tendo uma concepção de educação como sendo uma prática dialógica e libertária, idealizada por Paulo Freire – um defensor da educação humanizadora – busquei para este trabalho com as Totalidades Iniciais a ideia do diálogo como um instrumento primordial, visto que este possibilita conhecer as distintas formas de saber (experiências) que os alunos trazem consigo e, ao valorizar esta bagagem incorporada, é possível ampliar significativamente os conhecimentos e aprendizagens (FREIRE, 1987). A experiência da interação com o outro, através do diálogo, oportuniza a problematização das relações consciência-mundo. O diálogo mediatiza sujeitos com diferentes leituras de mundo, viabilizando um encontro em que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (FREIRE, 1987, p. 81).

## Felicidade se escreve com C

“Felicidade se escreve com C, e não com S.” Um dos educandos da Totalidade 3 problematizava a escrita da palavra felicidade para os demais colegas, que realizavam um ditado cuja temática era “sentimentos”. Quando questionei sobre a sua certeza em fazer tal afirmação, o jovem respondeu que lembrava de que eu havia lhe ensinado poucos dias atrás que o S no meio de vogais tinha som de Z. Imediatamente, remeti-me a uma cena do filme “À procura da felicidade”, em que a personagem principal faz a mesma observação de que felicidade é grafada com C e não com S, como está escrito na parede da creche do filho. Neste momento, uma aluna – já senhora – comentou em tom brando e com seu característico sotaque nordestino: “Felicidade é uma palavra bonita por demais, né não professora?”. Concordei e respondi que não só era uma palavra bonita como também era um sentimento muito caro, muito precioso. Esta fala despertou curiosidade no grupo, que entendendo o sentido de caro como sendo algo relacionado ao dinheiro, ao bem material. Continuei a provocação para que o grupo se desse conta de que não era essa a ideia de caro a qual me referia e fui perguntando quanto custava a felicidade, onde era vendida e quem a comprava. Tive a impressão que somente a última pergunta

fez sentido, e ela foi respondida de imediato por um jovem, que enfatizou como se fosse óbvia a resposta: “Quem compra é quem tem dinheiro, quem é rico, ué”. O silêncio se fez por um momento. Alguns continuavam a corrigir o ditado do quadro, outros me olhavam, esperando o desenrolar do assunto, ainda sem entender onde eu queria chegar. Então perguntei ao jovem educando se a pessoa humilde, pobre, não era feliz, já que só o rico comprava a felicidade. Neste instante, recebi a atenção de todos; alguns me olharam com um ar de surpresa em relação à pergunta, mas para dona Maria veio o famoso insight da questão: “Felicidade não se compra, não! A gente é feliz pelo que a gente faz...”. Era novamente a senhora nordestina, com toda a sua sabedoria, chegando ao “x da questão”, como me referi ao grupo posteriormente.

Felicidade era uma boa palavra geradora. Comentei com o grupo que poderíamos desenvolver um trabalho interessante a partir dela, pois havia percebido que a conversa tinha desacomodado o grupo e despertado a participação de todos. Gostaram da ideia. Percebi sentimentos de curiosidade, empolgação e receio pelas intervenções que estavam por vir. No fundo creio que todos nós sabíamos que ao mesmo tempo em que poderia vir a ser um assunto complexo e incisivo, a felicidade também carregava certa beleza, aquela que dona Maria mencionara anteriormente.

Em virtude da minha inexperiência com a EJA, busquei elementos que me permitissem um olhar mais criterioso e mais humano ao planejamento, e para tal imersão utilizei-me da estratégia sugerida por Madalena Freire (1996), os cinco elementos inerentes ao ato de observação – silenciar, escutar, ver, escrever e participar, que foram de grande ajuda na hora de planejar e colocar em prática as atividades e discussões propostas para o grupo, visando melhor aproveitamento destes momentos para reflexões críticas acerca de questões essenciais sobre a palavra geradora felicidade.

Na aula seguinte às discussões iniciais sobre felicidade, levei o grupo para assistir ao filme “À procura da felicidade” na sala de vídeo. Para deixar o grupo mais a vontade, já que não são dados às atividades fora da sala de aula, preparei uma recepção com pipocas, bolachas doces e refrigerantes. O filme é baseado em fatos reais, o que em minha opinião lhe dava certa credibilidade para realizar o trabalho pretendido após assisti-lo. No longa-metragem, Chris Gardner (Will Smith) é um pai de família que enfrenta sérias dificuldades financeiras e outros percalços na busca por um trabalho e na criação do filho pequeno. Já na primeira cena do filme, os educandos identificaram a situação semelhante ocorrida na sala de aula, em que a personagem critica a ortografia da palavra felicidade. Observei vários comentários cochichados durante a exibição, principalmente naquelas cenas mais tocantes, mais emotivas. Optei por deixar as intervenções para o final. Quando acabou, na sala de vídeo mesmo, fizemos um círculo para retomar as ideias do filme, a partir de um roteiro prévio que



elaborei contendo a sinopse e algumas questões para reflexão. Em função da longa duração, o tempo era curto, mas consegui ouvir de alguns alunos o que tinham achado do filme, o que tinham entendido e retomei algumas informações. O trabalho com o roteiro ficou para a próxima aula.

No encontro do dia subsequente, distribuí os roteiros e orientei que sentássemos em um grande grupo para explorar as questões propostas. Solicitei aos alunos da Totalidade 3 que se revezassem com as leituras, iniciando pela sinopse afim de lembrar o filme e situar os colegas que não o tinham assistido na noite anterior. Cada aluno foi lendo uma pergunta do roteiro e na medida em que se fazia necessário, fui explicando alguns termos mais complexos e exemplificando-os para que o grupo pudesse formular suas hipóteses sobre cada item. Este roda de conversa orientada sobre o filme ocupou quase metade da aula e teve participação massiva dos educandos. Culminando em uma partilha muito interessante sobre as distintas visões de mundo, as diferentes vivências e os muitos sonhos e projetos em comum.

A atividade seguinte também foi grupal: propus aos educandos a escrita de um texto coletivo acerca da palavra geradora felicidade. Após a escolha do título, retomei a estrutura básica de uma produção textual, conforme já havíamos trabalhado anteriormente (ideia de início, meio e fim; parágrafos, pontuação básica e letra maiúscula) e sugeri que cada um fosse pensando em algo que tivesse a ver com felicidade para compormos a escrita. Para que as ideias fluíssem, fui dando pequenas pistas sobre o caminho a tomar com perguntas como: o que é felicidade? O que te faz feliz? É possível ser feliz o tempo todo? Existe uma receita de felicidade? Entre outras provocações. Conforme o texto ia tomando forma, pedi que alguns educandos fossem lendo em voz alta as frases já escrita para desencadear novas ideias. Foi a primeira vez que escrevemos um texto coletivo e considerei uma experiência muito satisfatória, pois cada um deu sua colaboração e não houve receio de se expor perante o grupo, o que até então era uma característica expressiva da turma. O texto foi copiado individualmente nos cadernos e também em um papel pardo para expormos na sala. Encaminhei atividades de linguagem conforme o nível de lectoescrita de cada um.

Para a aula seguinte, trouxe duas reportagens com pesquisas cujos resultados forma apresentados em forma de infográficos sobre como o brasileiro vê a felicidade <sup>1</sup> e se o brasileiro é feliz <sup>2</sup>. Li o texto de ambas, mostrei as imagens e discutimos um pouco os resultados. Alguns educandos ficaram surpresos com determinadas informações, como por exemplo, a de que (segundo a pesquisa) setenta

1 <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI236742-15228,00-O+MITO+DA+FELICIDADE.html>

2 <http://site.expertise.net.br/o-brasileiro-%C3%A9-feliz/>

por cento dos brasileiros se considera muito feliz. Um alfabetizando chegou a questionar porque tantas pessoas reclamam então se são felizes. Todos concordaram. Fiz uma intervenção: sugeri uma rápida pesquisa no grupo pedindo que levantasse a mão quem se considerasse muito feliz. Dos onze alunos presentes, nove levantaram. Comparei essa situação com a da pesquisa, e lancei uma provocação: será que estar feliz é o mesmo que estar satisfeito? Pois as pessoas que reclamam geralmente o fazem em função de alguma insatisfação. A pergunta exaltou os ânimos para uma discussão acalorada em torno das reclamações alheias.

Os educandos trouxeram muitas falas referentes a esta situação e as opiniões foram bem heterogêneas. A consideração que mais gerou empatia foi voltada ao senso comum: "A gente reclama porque já é acostumado, se não reclamar perde a graça."

Após chegarem a um consenso de que estar feliz não é estar necessariamente satisfeito, pois mesmo algo bom pode melhorar, iniciamos a confecção de um mural com o título "Felicidade é..." onde cada educando tinha que completar a frase escrevendo o que era felicidade para si. As falas foram diversificadas, a maioria contemplando o bem estar físico e emocional de si próprios e da família.

Iniciamos a aula posterior a partir da questão: existe uma receita pronta de felicidade? Alguns responderam que sim, outros discordaram. Lembramos o que é uma receita, sua estrutura e para que ela serve. Os educandos continuaram com as opiniões divididas. Uma jovem sugeriu que sim, poderia haver uma receita de felicidade, pois uma boa receita, principalmente se fosse doce, deixava as pessoas felizes. Essa e outras associações que os alunos foram explorando me deixaram muito satisfeita, pois antes esse retorno não chegavam até mim. Não sei se os educandos não conseguiam estabelecer tais relações ou se não as verbalizavam. Percebi que desde que iniciamos este trabalho a partir da palavra felicidade, talvez por ser um assunto mais leve, mais subjetivo, o grupo estava se expondo mais, compartilhando suas percepções com o grupo.

Entreguei então um pequeno pedaço de papel cujo título era "Receita da Felicidade" e sugeri que alguém lesse. Como ninguém se habilitou, li para o grupo os ingredientes e o modo de preparo. Embora as medidas fossem as mesmas utilizadas usualmente em uma receita (xícaras, colheres, pitadas,...), os ingredientes surpreenderam: bondade, perdão, alegria, sinceridade e esperança. Por fim, uma instrução muito importante: sirva a vontade. Expliquei a ideia de sentido conotativo ou figurado que a receita trazia. Após algumas considerações, propus que cada um criasse a sua receita de felicidade. Auxiliei os que ainda estão alfabetizando e, ao

final da atividade, compartilhamos no grande grupo a receita de cada um. Grande parte dos educandos embasou sua receita em sentimentos, poucos pensaram em bem materiais, diferentemente das primeiras discussões no dia do ditado.

Uma atividade que não obteve um retorno tão satisfatório quanto as demais foi a proposta de interpretação de uma tirinha da personagem Mafalda, onde ela pede a um chaveiro a “chave da felicidade” e ele lhe responde que só pode fazer a chave mediante o modelo (que a menina não possui). Distribuí a tirinha e pedi que lessem, mesmo que fosse só uma “leitura de imagem”. Antes de explorar o material, expliquei um pouco sobre a personagem Mafalda, sua origem e suas características. Questionei o grupo sobre qual era a intenção do autor Quino com a tirinha e poucos educandos se arriscaram a opinar; um jovem disse que a Mafalda era esperta e queria descobrir o segredo da felicidade. Rebatí observando que para a Mafalda, esperto mesmo era o velhinho, conforme o último quadrinho. O educando concordou, mas ainda estava convencido de que a menina queria tirar vantagem. Nesta oportunidade, fomos lendo e levantando hipóteses quadro a quadro para entender a mensagem do autor.

Por fim, após escassas colaborações, o grupo chegou ao entendimento de que sim, a menina “espertinha” queria desvendar o segredo ou a chave da felicidade, mas frustrou-se ao saber que precisava de um molde, ou seja, julgaram que a felicidade não tem um modelo exato – ou uma receita única, como visto anteriormente, cada um faz dela e com ela o que quer. Há uma analogia bem interessante, que expliquei de forma simples e objetiva ao grupo que, mesmo tendo gostado da ideia da tirinha, acharam a interpretação muito complexa.

Ao contrário do trabalho com a tirinha que não agradou a maioria, sabia que música despertaria o interesse do grupo e agradaria. Selecionei a música “Felicidade” de autoria de Lupicínio Rodrigues, que também é autor do hino do Grêmio Foot Ball Porto Alegrense. Além da letra, levei a canção para ouvirmos na versão da dupla Kleiton e Kleidir, para soar mais familiar aos educandos. Ouvimos duas vezes e alguns conseguiram acompanhar a letra; o refrão, conhecido pela maioria dos educandos, foi cantado com entusiasmo. Passamos à interpretação oral da letra, explorando principalmente a intenção do autor e as rimas.

Como atividade de culminância, cada educando construiu um acróstico com a palavra “felicidade”. Foi uma atividade mais artística, mais livre. Para compor a produção valia qualquer palavra que remetesse a pessoa à felicidade: sentimentos, objetos, pessoas... Embora tenha sido uma atividade individual, percebi uma coletividade na mesma: colegas se ajudando a encontrar palavras, mãe e filho trabalhando juntos: o filho escrevia para a mãe, ainda alfabetizando, as palavras que ela ia ditando e perguntando “essa dá?”; uns corrigindo a ortografia dos outros, enfim, um ambiente de trabalho produtivo e, sobretudo dialógico.

O diálogo foi um instrumento primordial durante todo o processo, tanto em relação à educadora para com os alfabetizando quanto entre eles, favorecendo o fortalecimento de vínculos e evidenciando novas aprendizagens discentes e docentes. Para Zitkoski; Streck; Redin (2008) “[...] a partir do diálogo crítico e problematizador será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização do seu ser mais.” (p. 380). Esta afirmação pode ser constatada na visível evolução dos sujeitos enquanto grupo, principalmente.

## Considerações Finais

Além das leituras freireanas que são deleites particulares, o trabalho realizado com as Totalidades Iniciais opta pelos Temas Geradores. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima, a perspectiva epistemológica freireana, que é fonte dessa opção, se fundamenta na dialogicidade e na utopia voltada para uma pedagogia da libertação, que se realiza como práxis. Para este trabalho, o tema gerador se constituiu quando um educando expôs a ideia de que felicidade pode ser comprada e “Quem compra é quem tem dinheiro [...]”. Nesta fala, compartilhada inicialmente por outros colegas, estão implícitas muitas pistas sobre a visão de mundo daquele grupo e suas vivências. A partir daí o trabalho foi pensado de modo a priorizar o diálogo e a escuta sensível deste grupo, buscando identificar o que por vezes pode vir a ser um “pedido de socorro”, um sinal de que algo não vai bem, e então saber quais caminhos trilhar enquanto educadora para que o processo educativo deste sujeito seja libertário e propulsor para outra (nova) perspectiva de vida.

Não é mensurável o quão significativas foram as discussões e reflexões que brotaram da problematização sobre felicidade com C, mas posso falar com propriedade sobre as minhas aprendizagens enquanto educadora recém-chegada na EJA, afinal, “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23), para mim a frase mais verdadeira da Educação, principalmente no que se refere à importância de refletir o planejamento e as ações pedagógicas (e tudo o que se refere à docência), bem como explorar o olhar observador. Segundo Madalena Freire, “observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.” (FREIRE, 1996, p.3).

O trabalho em torno de descobrir o que é felicidade e a busca por ela não acaba aqui. Ele apenas iniciou... “Ensinar exige consciência do inacabado. [...] Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 1996, p.50). O verbete “feliz” e seus substantivos derivados (felicidade, infelizmente,

infelicidade,...) – que também são abstratos – acabam por materializar-se no nosso dia a dia nas mais diversas instâncias: um abraço, o aconchego do lar com a família reunida, a aquisição do carro novo ou uma grande fatia de bolo de chocolate. Sim, a felicidade é uma ilusão – como colocou uma aluna – pois ela é momentânea; mas a vida é feita de momentos.

A noite do ditado e a problematização de escrever felicidade com C e não com S acabou por desacomodar o grupo e render discussões e reflexões interessantes entre os educandos. Como educadora e entusiasta da felicidade, pensei que era um assunto significativo demais para deixar restrito apenas àquela aula. Era um assunto que possivelmente não mudaria O MUNDO, mas que certamente poderia vir a mudar UM MUNDO, UMA VIDA, UMA HISTÓRIA, pois tenho convicção de que,

[...] a EDUCAÇÃO não muda o MUNDO. Mas a EDUCAÇÃO ajuda a mudar as PESSOAS. E ela muda as PESSOAS, ensinando elas a saber ler melhor, a saber pensar melhor, a saber julgar melhor o que está acontecendo, a saber agir melhor, juntas, uma ao lado das outras.

E, assim, PESSOAS que sabem ler palavras, lendo o MUNDO, haveriam de saber mudar o mundo. Saberiam como fazer um MUNDO melhor para vida de PESSOAS mais felizes. Afinal, FELICIDADE é uma coisa tão boa que ninguém no mundo deveria viver sem ela! (BRANDÃO, 2005, p. 37).

#### Referências:

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire, **O menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2010. (Texto digitado).
- FREIRE, Madalena. **Educando o olhar da observação – Aprendizagem do olhar**. In: Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo; REDIN, Euclides. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- A PROCURA da felicidade**. Direção: Gabriele Muccino. Roteiro: Steven Conrad. EUA: Columbia Pictures, 2006. Gênero: Drama. Duração: 117 minutos. DVD.

# **UNIVERSOS DE EXPERIÊNCIAS**

**Aline Rocha Mendes  
Marcelo Stoduto  
Denise Severo Spadoni de Vargas  
Ronildo Neumann Pastoriza  
Patrícia da Cunha Raupp  
Nina Magalhães Loguercio  
Roselena Leal Colombo**

**Angelo Patrício Gomes Sergio  
Anna Beatriz Oliveira Domingues  
Claude Xavier Lerpiniere  
Christine Farias Souza  
Márcia Gomes  
Elisabete Castilhos Lencines**

Se a criação é um processo múltiplo que percorre desde a concepção da ideia, projetando-se em pensamento e firmando-se na vontade e na ação que a manifestam, a transcrição, por sua vez, propõe um recriar, um inovar-se a partir do já criado, incorporando o já vivenciado e dando-lhe um novo matiz, de modo a torná-lo diferente, novo. É a partir dessa perspectiva que, com base no projeto Adote um Escritor, da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre, os alunos da Educação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) mergulharam no universo literário de Stella Maris Rezende.

A motivação e o entusiasmo são alguns dos ingredientes necessários para se alcançar êxito nos objetivos traçados, diz Anne Bruce (2006). Visando também à criação de maior vínculo dos discentes com a escola, a um melhor envolvimento dos alunos no mundo da leitura e da autoria, como também ao combate às evasões, o grupo de docentes da EJA da E.M.E.F. Senador Alberto Pasqualini aceitou participar do Projeto Escriteiras, proposto pela assessoria da SMED.

Nesse sentido, Andruetto (2012, p. 79) diz que,

[...]gerar um espaço no qual haja experimentação com a palavra, exploração de cada um em si mesmo, inter-relação entre a palavra e outras formas de expressão, até abri-las e nos abriremos para um mundo que está em nós e fora de nós e que é suscetível de ser lido, perturbado, narrado, compartilhado e modificado por meio dessa produção.

É importante ressaltar que essa experiência fez parte de um trabalho maior planejado com o grupo de professores em que a leitura de várias obras da autora permitiu pensar em diferentes possibilidades de trabalho junto aos estudantes. Após terem sido realizadas as atividades de apresentação da autora e de sua obra, bem como a leitura conjunta entre alunos, biblioteca, coordenação da EJA e demais professores da escola, foram propostos diversos trabalhos por parte de professores nas suas disciplinas respectivas.

As conversas sobre o Adote surgiam na sala dos professores, corredores e também no saguão da escola... Era visível a motivação de vários docentes comentando sobre a leitura do livro e criações em sala de aula. Aos poucos os trabalhos foram crescendo e a ansiedade foi aumentando, pois a data da visita da escritora se aproximava.

Escolheram-se três obras para realização do projeto: "A Menina Luzia", "O artista na ponte em um dia de chuva e neblina" e "A filha da vendedora de crisântemos".

## **"A Menina Luzia"**

Incentivar o processo de leitura e escrita fugindo do ato mecânico de apenas ler e escrever e também utilizar a técnica da representação teatral visa a novas possibilidades de criar, transcriar e reinventar o que se lê e o que se escreve.

A partir da leitura e da interpretação do livro “A Menina Luzia”, nas turmas de totalidades iniciais T11 e T21, fez-se uma transcrição do roteiro original, por meio da qual os alunos participantes foram chamados a contribuir na construção dos diálogos, do roteiro e dos cenários adaptados da obra analisada.

Tendo como culminância do Projeto “Adote” a presença da escritora em nossa escola, os alunos das totalidades iniciais fizeram a representação teatral do livro para a escritora. A partir da constatação do entusiasmo, da participação e da dedicação de todos os alunos envolvidos, os resultados foram imensamente positivos. Eles ficaram estimulados a lerem outras obras e a escreverem e contarem suas próprias produções, tendo como foco suas próprias vivências e experiências.

O uso de técnicas pedagógicas diferenciadas (neste caso, a representação teatral) estimula os alunos a atingirem mais rapidamente alguns objetivos escolares. A simples motivação causada por uma aula “diferente” trouxe aos alunos a satisfação de participar ativamente na produção de novos conhecimentos e de novas formas de ver o mundo da leitura e da escrita contemporânea, de forma lúdica e prazerosa.

Dando sequência ao Projeto com as turmas T11 e T21, a professora referência, em consenso com o grupo, decidiu, após a leitura da obra, preparar uma receita de ambrosia, que era o doce que a menina Luzia preparava com muita experiência no decorrer da história. As turmas saíram a campo em busca dos ingredientes necessários à receita. Leite e ovos foram adquiridos em um sítio na comunidade rural próxima à

escola. Durante o Projeto, foram também trabalhados textos, receitas, operações matemáticas relacionadas à história da menina Luzia.

O planejamento do 2º semestre em língua francesa nas turmas T63 e T64 foi todo voltado para a importância de uma boa comida e de um bom vinho para acompanhá-la; isso se dá nos momentos de confraternizações, naqueles de importantes decisões, mas também para conquistar alguém. A partir do livro “A Menina Luzia”, os alunos realizaram receitas da culinária francesa e brasileira, escritas em francês, inclusive o da “Ambrosia”, doce que a personagem fazia, na esperança de conquistar o menino Tarcísio.

## **“O artista na ponte em um dia de chuva e neblina”**

A partir da leitura da obra “O artista na ponte em um dia de chuva e neblina”, surgiu a ideia, presente na própria dinâmica do livro, de trazer à tona o entrelaçamento da literatura à música e à história, na disciplina de História, através de pesquisa no laboratório de informática, com as turmas T63 e T64.

O livro remete a um caleidoscópio afetivo em que se cruzam a atemporalidade da arte como expressão de dilemas existenciais e o contexto histórico de boa parte do repertório musical utilizado pelo protagonista como expressão de seus dias de chuva e neblina interiores.



O trabalho de pesquisa partiu da seleção de quatro músicas específicas presentes no livro e cujas criações se deram em distintas conjunturas de uma mesma etapa histórica do Brasil – o período do regime militar instaurado em 1964. Foram elas: Alegria, Alegria, de Caetano Veloso; Metamorfose Ambulante, de Raul Seixas; Rosa de Hiroshima, de Vinicius de Moraes; e Maria, Maria, de Milton Nascimento e Fernando Brandt.

A pesquisa no laboratório de informática consistiu numa divisão de tarefas entre o grupo de alunos, que procuraram dados e imagens para a construção de uma apresentação em PowerPoint. Foram objetos da pesquisa: a) informações básicas sobre a situação do país nos anos em que as canções foram produzidas e b) algumas imagens da época que expressassem o ambiente histórico em que as canções estavam inseridas.

O primeiro objetivo específico do trabalho foi o de perceber, para além da atemporalidade das canções, o quanto elas eram significativas em um momento histórico específico. Ao compararem-se as quatro canções, evidenciam-se ambientes totalmente distintos, como nas canções Alegria, Alegria (1967), anterior ao AI-5, e Metamorfose Ambulante (1973), hino crítico à mesmice em pleno período do terror medicista.

A canção Rosa de Hiroshima, poema de Vinicius musicado pelo grupo Secos e Molhados (1973) transforma-se num hino antibelicista, enquanto que Maria, Maria (1978) reflete uma nova conjuntura histórica em que se assiste a retomada das lutas populares no Brasil.

O segundo momento do trabalho esteve relacionado à experiência corporal de apresentar partes das canções, cantando-as e recitando-as. Cabe salientar que o envolvimento lúdico com o objeto de estudo reafirmou que o cantar e o recitar são sempre um novo cantar e recitar, pois o sujeito que canta e recita recria a obra a partir de suas experiências de vida.

Ainda com estes alunos fez-se a leitura conjunta da mesma obra na disciplina de língua portuguesa. O personagem protagonista é um adolescente de dezesseis anos apaixonado por guitarra, música, que passou pelo infortúnio da perda do pai e, sem conseguir suportar essa realidade, ameaça cometer suicídio sobre a ponte do Plano Piloto de Brasília. Ali, no limiar de sua existência, vive uma catarse psicológica, reavivando suas memórias quando com o pai, analisando seu próprio comportamento perante a família e a vida, cantando trechos de canções que marcam sua ideologia, sua visão de mundo, seus encantos e desencantos, tudo isso diante de uma plateia que o assiste de baixo. Interage com as pessoas e analisa seus comportamentos também, fazendo

ainda uma crítica social às posturas dos que se colocam indiferentes àquele momento ou que anseiam pelo desfecho trágico, despreocupados com os reais valores da existência e fãs do escândalo. Imersos nesse universo, os educandos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas vidas, sobre suas venturas e desventuras.

Em uma proposta de aula-oficina biografemática, os alunos colocaram-se na condição de personagens principais de sua própria história, traçando um paralelo entre seus dias “de chuva e neblina” e seus momentos de “sol e céu aberto”. Para ilustrar a importância dessa práxis como método pedagógico de construção do saber significativo, a partir das singularidades vivenciais do universo que cada um de nós é, transcrevemos a seguir algumas produções textuais colhidas durante o projeto:

#### Alguns momentos de chuva e neblina

Meu dia triste foi quando meu irmão morreu com 21 anos. Foi muito triste para minha família. Também foi muito triste para mim quando fiquei sabendo que eu estava muito doente e que teria de fazer um tratamento médico bastante doloroso, pois eu estava com câncer de mama. Foi uma fase muito ruim da minha vida. Aconteceu tudo de ruim na minha vida. A minha separação depois de 25 anos de casamento. Isso tudo aconteceu durante o tratamento da minha doença. Foi aí que descobri que eu precisava fazer algo por mim e então tive a ideia de voltar a estudar. Agora estou curada graças a Deus.

Meu nome foi escolhido apenas pela minha mãe, com muito gosto. Fui criada somente por ela. Não conheci meu pai, ele não quis me assumir. Achava que eu não era filha dele.

Minha mãe me conta que conheceu meu pai quando ela tinha uma pequena fruteira. Ele ia lá para comprar, e acabaram namorando. Ele veio da Bahia para trabalhar numa empresa chamada Sorocabana de São Paulo. Cuidava dos vagões de trem. Tinha 53 anos e dizia não ter filhos.

Quando minha mãe engravidou de mim, ele não acreditou. Foi quando disse que não assumiria o bebê, e minha mãe disse que assumiria sozinha.

Quando eu nasci, ele foi ao hospital para me conhecer e até levou uma roupinha para a saída do hospital.

Quando eu tinha dois anos, ele foi até a casa da minha mãe. Ele iria voltar para a Bahia, e eu nunca o conheci. Essa é minha grande tristeza.

Um bom exemplo seria a época em que meus pais brigavam demais. Estavam passando por uma grande crise e quase acabaram se separando. Foram tempos difíceis. Uma fase complicada que se agravou quando isso atingiu meu rendimento na escola. Eu faltava às aulas por não ter conseguido dormir e pelo estresse e preocupação. Era difícil estudar. Foi bem complicado, mas passou. Foi superada essa fase.

### Alguns momentos de sol e céu aberto

Minha infância foi maravilhosa, gostava muito de patinar, brincar em cima da árvore, pular corda, andar de bicicleta, brincar de boneca, etc. Tudo isso era satisfatório, coisa que hoje as crianças desconhecem. Nascimento de meus filhos. Voltar a estudar, pois fazia mais de 30 anos que não estudava. Neste ano, ganhei uma neta, minha primeira neta.

Quando eu tinha 18 anos, engravidei de meu filho mais velho. Foi uma alegria só. Hoje ele tem 24 anos e é um menino que só me dá alegria.

Quando eu tinha 28 anos, engravidei do meu filho mais novo, foi uma gravidez muito complicada, tive muitos problemas na gravidez. Hoje ele está com 14 anos e é um menino muito inteligente e esperto. Orgulho-me muito dos meus filhos, sou feliz, muito feliz com eles. São a minha maior felicidade.

Na minha vida, eu tive vários momentos felizes. Quando me casei, foi um deles para mim, pois já tinha cinco anos entre namoro e noivado.

Quando nasceu minha filha, foi um grande dia. 1º de agosto era o dia mais lindo para mim. Depois tive mais dois filhos, o que também representou grandes momentos.

Mas recentemente eu tive uma grande alegria! Foi quando eu voltei para a escola! Ah, esse dia ficou marcado na minha memória. Eu lembro! Foi quando eu cedi às várias tentativas que a minha filha fazia para que eu voltasse a estudar. Ela insistiu tanto que hoje me encontro aqui. Eu lembro como foi linda para mim a recepção que tive pela professora Jaque. Ela me incentivou muito, colocando-me para cima com as palavras de amor, carinho e, ao mesmo tempo, sabedoria. Eu agradeço à professora Jaque. Também agradeço a minha filha Gabi pela forte insistência, e felizmente estou quase terminando o Ensino Fundamental. Obrigada, Gabi.

A experiência da transcrição representa uma oportunidade de dar voz e autoria a indivíduos que não podem ser vistos como “tabulas rasas”, mas sim como universos individuais, plenos de experiências que podem ser compartilhadas entre si, ampliando o leque dos saberes, para além das fronteiras do conhecimento escolástico conteudista. Se a vida é um palco e se a sabedoria de bem vivê-la é uma arte, não há quem não seja um artista nas pontes do cotidiano. Conforme Reyes (2012, p. 47), “[...] nós mesmos constituímos a matéria básica de nossa narrativa, começo por dar a cada um a possibilidade de descobrir sua própria possibilidade [...]”. Pensa-se que são vidas de alegrias, dores, sentimentos, emoções, angústias, aspirações, humanidades comuns ao existir de todos nós, independentemente de classes sociais ou graus de instrução.

Nas aulas de arte-educação, buscou-se, com as turmas T53 e T54, possibilitar aos alunos um maior aprofundamento na leitura da obra em questão, através da exploração dos intertextos estabelecidos pela autora com canções populares nacionais e internacionais. Os objetivos dessa atividade foram instigar os alunos e oferecer-lhes subsídios para que se apropriassem das canções analisadas, interpretando-as e reinventando-as na forma de narrativas, como também explorar as relações entre as linguagens escrita e visual através da criação de ilustrações para as histórias inventadas.

As atividades foram realizadas em três diferentes etapas. A primeira etapa, de familiarização com as canções evocadas pela autora, foi organizada em três momentos: pesquisa, sensibilização e interpretação. Cada aluno selecionou, de acordo com suas preferências pessoais, uma das músicas citadas ao longo do livro, ficando encarregado de realizar

uma pesquisa a respeito da biografia do autor, compositor e/ou principal intérprete da canção escolhida.

O momento de sensibilização, em seguida, deu-se a partir da escuta atenta da música, em que cada aluno procurou identificar e descrever suas impressões a partir da sonoridade da canção: que instrumentos podiam ser reconhecidos; como descreveria o ritmo e a melodia da música; que sensações, sentimentos, efeitos a música evocava.

Após a escuta, os alunos passaram à interpretação da letra das canções. Que significados a letra parecia indicar-lhes? Que interpretações eram possíveis de se estabelecer através das palavras escolhidas pelo autor? Os estudantes ficaram encarregados de pesquisar, perceber e descrever por escrito esses momentos.

Na segunda etapa, a partir da pesquisa e análise das canções, os alunos foram desafiados a criar suas próprias narrativas inspiradas nas canções pesquisadas. Quem seriam os possíveis personagens presentes nas canções? Que histórias de vida contariam? Discutiram-se brevemente os elementos básicos da narrativa e os alunos puderam inventar suas próprias histórias, recriando, transformando, dialogando com a interpretação que haviam feito das canções.

Por fim, os alunos foram convidados a traduzir suas narrativas em imagens, procurando selecionar os elementos visuais que poderiam contribuir para ilustrar, complementar ou reelaborar as mensagens que haviam criado através de textos escritos. Puderam, desse modo, entrar em contato com diferentes formas de expressão artística estabelecendo

conexões entre elas, quais sejam a literatura, a música e as artes visuais, não apenas na posição de fruidores ativos e engajados, mas assumindo também o papel de criadores de suas próprias obras.

Os resultados do trabalho com os alunos materializaram-se em um conjunto de produções em diferentes níveis: relatórios de pesquisa, interpretação e análise das canções, narrativas escritas inspiradas nas canções e ilustrações dessas narrativas.

Ainda que o repertório musical selecionado por Stella Maris não coincidissem, de maneira geral, com as preferências musicais dos alunos, estes se mostraram bastante motivados com a realização da pesquisa. Evidenciaram diferentes graus de autonomia no uso dos computadores e da internet como ferramenta de busca de informações. Esse é um momento especialmente desafiador e importante para os alunos de maior idade, que possuem menos familiaridade com os recursos digitais.

Os exercícios que envolviam autoria através da criação e ilustração de histórias também se mostraram bastante desafiadores para os alunos. Alguns inicialmente estavam relutantes e inseguros; outros, desde o início, realizaram as tarefas com bastante desenvoltura. Ao final, todos puderam exercitar suas habilidades criativas para costurar seus universos pessoais aos das canções escolhidas e demonstraram satisfação com os resultados obtidos.

Nas aulas de geografia das turmas T53 e T54 e T63 e T64, os alunos trabalharam através de uma dinâmica, cujo desafio era expressar, por meio de produções textuais, os sentimentos que unem as pessoas como se fossem pontes, ou seja, que fatos, valores e vivências ligam umas pessoas às outras em suas vidas.

A partir da socialização dessas produções textuais, passou-se a pesquisar no laboratório de informática as principais pontes do Brasil e do mundo. Durante essa pesquisa, os alunos ampliaram conhecimentos geográficos de cidades e países, caracterizando fisicamente tais pontes, bem como elencando a importância social e econômica das mesmas.

Ainda fundamentados na mesma obra da autora, as professoras de língua portuguesa e arte-educação das turmas T61 e T62 desenvolveram uma proposta interdisciplinar que levou os alunos a vivenciarem e refletirem sobre os sentidos que circulam e penetram o universo simbólico das falas, histórias e imagens.

O trabalho iniciou com a leitura da imagem Ponte Japonesa e o Lago de Ninféias em Giverny de Claude Monet, na sala de Artes (primeira semana). A apreciação dessa pintura impressionista despertou as interpretações e simbologias preliminares em torno do elemento “ponte” – travessia, mudança, lugar de observação, lugar de expressão, lugar de reflexão, passagem, superação, ao mesmo tempo em que imprimiu nos olhares a beleza do colorido e da luz naturais captadas por Monet. A partir dessa leitura de imagem, os alunos, em grupos formados espontaneamente, planejaram,

organizaram, pesquisaram imagens, coletaram e experimentaram materiais para a realização de suas releituras, escolheram espaços diferentes na escola para a interação e discussão sobre a leitura do livro. Durante as três semanas posteriores, a atividade plástica e a leitura do livro aconteceram simultaneamente, num movimento constante de busca e organização de ambientes de trabalho adequados às atividades de leitura, criação, discussão e apreciação de referências simbólicas, levando em conta a complexidade existencial do jovem personagem, o uso recorrente de metáforas musicais e cenários instigantemente ocultados pela presença marcante da “ponte”.

A etapa final do projeto foi marcada pelas releituras da “ponte” e pelas escritas individuais sobre uma situação existencial que representou um dia de neblina e um dia de sol. Os alunos escreveram sobre algo que marcou muito suas vidas; momentos de tristeza, angústia, desespero e de como conseguiram superar e resolver essas experiências conflitantes, amadurecendo e, ao modo de Monet, capturando o instante mais belo da luz do sol para a eternidade. Foi uma experiência enriquecedora porque vivida na relação de todos os “eus” e num movimento incessante de descobertas, aprendizagens, interpretações e autorias.

## **“A filha da vendedora de crisântemos”**

A partir do livro “A filha da vendedora de crisântemos”, trabalhado com as turmas T41, T42, T51 e T52, realizou-se também um planejamento coletivo entre as disciplinas de arte-educação e língua portuguesa, promoveram-se atividades de leitura, produção plástica e escrita que assumissem desdobramentos, movimentos e tramas sem o aprisionamento dessas abordagens a qualquer individualidade ou grupo de leitura, oportunizando-lhes percorrer livremente as imaginações, interpretações e expressões. Buscou-se, na interdisciplinaridade, material e conceitualmente, mostrar a possibilidade de espaços-tempos flexíveis, que transpõem a ideia de aprendizagens fechadas em si mesmas, acabadas. Desenvolveram-se atividades e aprendizagens justamente no ir e vir dos comentários, memórias, relações, traços desenhados da história de uns e de outros.

Nas primeiras aulas (primeira semana), realizaram-se rodas de leitura, em um trabalho de docência compartilhada, por meio do qual as professoras e os alunos participaram lendo trechos do livro e tecendo comentários sobre vocabulário, momentos intrigantes, preconceitos, desencadeamento das ações, personagens e cenários imaginados. Nos encontros posteriores

(segunda e terceira semanas), trabalhou-se em espaços e atividades diferenciadas, mas já imersos na mesma leitura e cúmplices das diversas interpretações.

As aulas de português seguiram com a dinâmica interativa das rodas de leitura e, chegando ao final do livro, retomou-se a história. A maioria dos alunos discordou do desfecho da mesma. Nesse momento, então, foi proposta uma transcrição: cada aluno criou um final para a história, entrelaçando comentários e discussões com as leituras particulares e subjetivas que foram construindo. Muitos finais interessantes foram escritos e lidos, propiciando assim, um momento de reflexão sobre a obra lida.

Nas aulas de arte-educação, os alunos produziram crisântemos em papel, a partir da observação de fotos e descrições mais detalhadas de colegas que, por profissão ou prazer, conheciam a flor. Utilizaram técnicas simples na busca da vivacidade ou das tonalidades pastéis percebidas na coloração diversificada dos crisântemos: pintura com giz molhado, lápis de cor e hidrocor. Para representar a forma da flor e o movimento das pétalas, fizeram recortes contornando delicadamente cada uma delas, colando somente a parte central num painel. Este se foi transformando num jardim, que representou as relações que as flores plasticamente levaram os alunos a estabelecer a respeito de suas leituras.

Para essas turmas, a interdisciplinar leitura do livro, produção plástica e escrita resultou num lugar de diálogo, onde suas interpretações, sensações, experiências e relações de afeto foram relevantes na constituição de suas autorias.

Na disciplina de geografia, desenvolveu-se também um trabalho nas turmas T61 e T62, com a obra supracitada, confirmando a expectativa positiva de um processo de trabalho que consolidou o ato de resignificar o que se aprende. À medida que a proposta metodológica de transcrição da obra, que teve alguns capítulos subtraídos e reescritos pelos educandos, levou à sua resignificação, também o fez quanto ao saber próprio dos educandos, situação essa que conduziu à criação e ao confronto de ideias, ao enfrentamento de dificuldades e à identificação de deficiências individuais.

Segundo Patte (2012, p. 56):

[...] a leitura, na sua diversidade, sua profundidade e seu prazer, pode aliviar o peso de certos determinismos que esmagam essas vidas. A leitura permite-lhes viver melhor, pela tomada de consciência de si, pelo conhecimento do outro, pela expressão única que ela suscita, pelo imaginário que ela alimenta livremente.

O mais importante a destacar é que a reescrita de parte da obra literária pelos educandos permitiu avaliar que a aprendizagem se deu a partir de uma experiência altamente positiva, em que os alunos melhoraram tanto a percepção de si mesmos quanto a relação com o outro.

## Considerações e perspectivas

O sujeito se constrói na relação com o outro. Justamente é dessa premissa que partimos para pensar a educação formal. O êxito do desenvolvimento do processo de construção do conhecimento se concretiza em dependência da boa estruturação do saber próprio de cada sujeito. A apropriação desse saber atua como uma chave capaz de travar e/ou destravar a ação-ato de ressignificação daquilo que é assimilado como informação-conhecimento no âmbito do processo de aprendizagem.

Todas as experiências pedagógicas vivenciadas no Projeto Adote um Escritor tiveram como culminância o dia de recepção à escritora homenageada Stella Maris Rezende. Nesse dia, houve a exposição, no saguão da escola, dos trabalhos realizados pelos alunos, tendo a orientação dos seus respectivos professores, a fim de oportunizar a todos os segmentos da escola uma noite literário-cultural com a escritora.

Utilizando a tecnologia do computador e apresentação no data show, a escritora adotada foi apresentada através de reportagens, entrevistas, resenhas sobre suas obras literárias e vida pessoal.



A noite do Adote (05/11/2013) foi iluminada pela arte: teatro, música, poesia foram apresentadas à escritora, seguidos de uma degustação de ambrosia, receita elaborada pelas alunas das turmas T11 e T21, a partir do livro "A menina Luzia".

O encontro com a escritora foi ótimo. Terminou-se cantando juntos músicas de Raul Seixas, citadas no seu livro "Um artista na Ponte num dia de Chuva e Neblina".

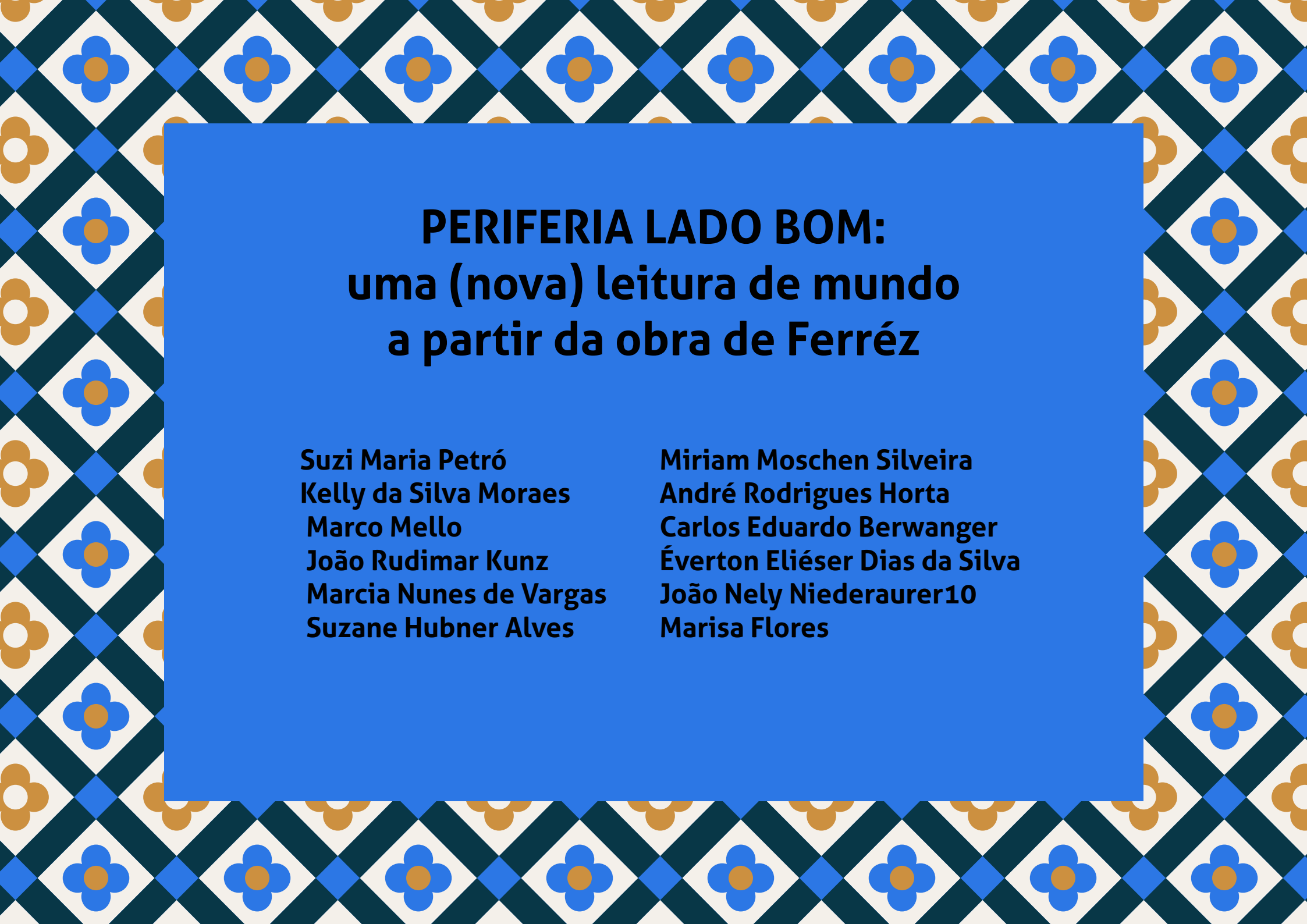
O Adote foi realizado com êxito. A parceria entre biblioteca, coordenação da EJA e professores foi fundamental para o sucesso de todos os envolvidos nesse Projeto. A motivação e o entusiasmo se fizeram presentes em vários momentos e espaços da escola, através das perguntas, das risadas e do olhar de cada participante. Todos tiveram a oportunidade de ouvir e entender o processo de criação da escritora, compreendendo que a mesma é uma pessoa que buscou, através do esforço pessoal, o seu espaço literário.

Marinho (2009, p. 12) explica que, "Escrever nasce também daquele desejo mais fundo e profundo de 'ser alguém nesse mundo', mostrando o que mora dentro de cada um".

O estabelecimento de relações significativas com a leitura e a escrita permitiu aos alunos, por um lado, a ampliação e a consolidação de repertórios que extrapolam aqueles presentes em suas rotinas e, por outro, a ressignificação daquilo que já lhes é habitual. Em outras palavras: conhecer o que é novo e renovar o que é conhecido.

#### Referências

- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BRUCE, A. **Como motivar sua equipe**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- MARINHO, J. M. **Dentro de mim mora uma casa**. Na Ponta do Lápis – ano V – ano 11, março 2009, p. 12-13.
- PATTE, G. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- REYES, Y. **Ler, tecer e cantar**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.



**PERIFERIA LADO BOM:  
uma (nova) leitura de mundo  
a partir da obra de Ferréz**

**Suzi Maria Petró  
Kelly da Silva Moraes  
Marco Mello  
João Rudimar Kunz  
Marcia Nunes de Vargas  
Suzane Hubner Alves**

**Miriam Moschen Silveira  
André Rodrigues Horta  
Carlos Eduardo Berwanger  
Éverton Eliéser Dias da Silva  
João Nely Niederaurer10  
Marisa Flores**

As turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA – são compostas cada vez mais por um público juvenil e Porto Alegre não constitui exceção a essa realidade (SMED, 2009). O jovem, de forma mais intensa que o adulto, vive uma realidade muito dinâmica, cheia de novas experiências e aberta a um leque imenso de novas possibilidades. O jovem da periferia, ainda mais, é constantemente colocado em contato com diversas realidades. O que o marca mais é a realidade da pobreza, do desemprego, da falta de moradia digna e de saneamento básico, da injustiça, da discriminação, das drogas e do tráfico, da violência e da morte.

Os alunos da EJA têm, muitas vezes, uma vivência não refletida dessa realidade. Facilmente aceitam a leitura o senso comum. Assimilam a visão preconceituosa dos meios de comunicação de massa, ficam maravilhados com o mundo de felicidade apresentado pelas propagandas e meios de comunicação de massa, que os alienam de sua realidade e não oportunizam o desenvolvimento do senso crítico.

Essa situação levou-nos, como grupo de professores da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, a procurar e oferecer outras possibilidades de leitura e compreensão da realidade. Entendemos que a leitura é um processo complexo, plural, que pode ser desenvolvido de várias maneiras, através da escrita, das imagens e principalmente de uma postura crítica e um reposicionamento no mundo. Desse modo optamos por apresentar diferentes instrumentos que ajudassem nossos alunos a ver e interpretar os acontecimentos com um novo olhar, mais aberto e crítico.

Ao longo do ano de 2013 tivemos a oportunidade de, mais uma vez, desenvolver um acalentado projeto de leitura com os alunos da EJA de nossa escola. A iniciativa se originou primeiramente como um projeto de nosso coletivo pedagógico, com o intuito de “intensificar o processo de leitura e escrita de nossos alunos em todas as áreas do conhecimento” (E.M.E.F. N. Sra. Fátima, 2013, p.1). No início do ano letivo, através da indicação de temáticas significativas como a diversidade sócio-cultural e gêneros literários curtos com menor complexidade, buscou-se alcançar o objetivo proposto.

Práticas como essa já vêm sendo desenvolvidas e já são consolidadas na escola, com a produção, sistematização e divulgação dos trabalhos desenvolvidos na EJA, expressos nos Cadernos A EJA Fátima conta histórias..., que já está na sua 6ª edição, como registramos em artigo coletivo publicado recentemente (MELLO; KUNZ et alli, 2013).

No decorrer do trabalho, veio ao encontro de nosso planejamento a proposta da Assessoria Pedagógica da EJA/ SMED em torno do que se denominou Projeto Escreleituras (SMED, 2013), uma proposta aberta visando estimular uma escrita autoral coletiva de educadores e educandos da EJA.

O planejamento da Escola, encorajado com o estímulo da assessoria da SMED e somado à iniciativa do projeto Adote um Escritor, forneceu os elementos para que pudéssemos construir um trabalho consistente e extremamente significativo, que passamos a relatar. Vale lembrar que como

proposta permanente de projeto de leitura, sempre se teve a ambição de realizar estratégias de leitura de diferentes gêneros literários: as narrativas curtas, o conto e a crônica; as mais longas, a novela e o romance, as de imagens e a poética.

Para iniciar o projeto Adote deste ano, que contou com a presença do paulistano Ferréz, nome artístico de Reginaldo Ferreira da Silva, escolhido pelo próprio e que é a junção de outros dois nomes: Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião (Ferre) e Zumbi dos Palmares (z), pensamos em relacionar diferentes instrumentos para a leitura, a fim de compreender a realidade que vivemos, buscando novos olhares. Assim, iniciamos o trabalho com a exibição de três gêneros cinematográficos: dois documentários A ponte e Lutas.doc<sup>1</sup> e o filme Uma História de Amor e Fúria. De certa forma, essas exposições serviram, também, para um nivelamento do corpo docente envolvido no projeto sobre o autor, pois o mesmo era desconhecido para alguns e conhecido para outros.

<sup>1</sup> Este documentário foi exibido para o grupo de professores para aprofundamento da discussão e do trabalho desenvolvido com os alunos durante o semestre. Lutas.doc é dividido em cinco episódios com reflexões profundas sobre a violência, seus contextos e formas de representação na história do Brasil. Surgiu da ideia de discutir os temas abordados no longa Uma História de amor e fúria, que conta a história do Brasil através de seus conflitos e atos de violência. O documentário traz reflexões sobre a realidade em que vivemos. A diferença é que os personagens são de carne e osso. A série combina densidade de reflexão com uma linguagem dinâmica e acessível. Grandes pensadores brasileiros, nas áreas de filosofia, psicologia, economia, história e sociologia, como Eduardo Gianneti, Olgária Mattos, Laura de Mello e Souza e Contardo Calligaris, ao lado de grandes protagonistas políticos, como Lula, Fernando Henrique Cardoso, Marina Silva e Soninha, e livres-pensadores egressos dos movimentos sociais, como Ferréz, Júnior do AfroReggae, João Pedro Stédile e Esmeralda Ortiz analisam a realidade brasileira em pé de igualdade. A história do país é revista com um olhar crítico e ousado. Com um ritmo dinâmico e trechos de animação, os episódios procuram levar audiências intelectualizadas e jovens sem grande formação intelectual à reflexão.



O documentário *A ponte* apresenta uma realidade muito próxima da nossa, desde o contexto da periferia de São Paulo, Capão Redondo, Jardim Ângela e Jardim São Luís: situações de miséria, péssimas condições de moradia, falta de saneamento básico, problemas de desemprego e desigualdade social. Ao mesmo tempo que vive essa realidade, o jovem tem contato com um outro mundo, da fartura e do luxo, seja através da mídia ou seja por contato direto. Em pouco tempo, ele está na parte abastada da cidade, no shopping que oferece um número de infinitas possibilidades de consumo e a promessa da felicidade sem limites. Escancara-se, então, diante dele, a grande desigualdade social de que é vítima. Como não tem dinheiro que garanta acesso real a esse mundo de consumo, ele procura meios fáceis e rápidos de obtê-lo. Recorre a pequenos furtos e assaltos, entra no mundo da prostituição e do tráfico. E, em pouco tempo, vê-se enredado num mundo de violência e de morte. Por outro lado, o documentário também destaca iniciativas que buscam recuperar a cidadania através de oportunidades educacionais, recreativas, esportivas e culturais oferecidas a jovens de periferia, com depoimentos do rapper Mano Brow, da educadora Dagmar Garroux e do escritor Ferréz.

A exibição da *A ponte* abriu a discussão para o projeto *Adote*, bem como oportunizou uma discussão comparativa sobre a realidade das periferias das principais capitais do Brasil. Esse trabalho foi aprofundado em sala de aula nas disciplinas de História e Geografia onde se buscou relacionar o contexto sócio-histórico e a localização espacial das periferias do país, com enfoque no bairro Bom Jesus, em Porto Alegre e Capão Redondo, periferia de São Paulo.

O longa *Uma história de amor e fúria* é uma animação, dirigida por Luiz Bolognese. A história, baseada na mitologia indígena, narra o amor entre um herói imortal – escolhido para lutar eternamente contra Anhangá, signo da morte e destruição – e Janaína, a mulher por quem é apaixonado por 600 anos. O herói assume vários personagens ao longo do tempo mantendo seu espírito de luta, especialmente porque seu amor o alimenta, Janaína morre e renasce em cada episódio.

O filme aborda quatro eventos da História do Brasil, contados a partir do ponto de vista dos vencidos. Três deles são reais. A Guerra entre Tupiniquins e Tupinambás, no início da colonização portuguesa, em 1565; a Balaiada, revolta ocorrida no Maranhão em 1825 e a guerrilha urbana no período da ditadura militar, em 1968. O último evento é uma projeção do futuro, em 2096. O filme mostra a violência que se tornou intrínseca na sociedade brasileira, mas também o amor que mantém acesa a chama da luta política e o desejo de transformação.

Antes de exibir o filme, foi preparada uma aula para as turmas da EJA com o intuito de contextualizar os eventos históricos abordados no longa. O objetivo desta aula, que teve como tema A história do Brasil na perspectiva de luta e resistência contra a opressão, além de instrumentalizar os alunos para melhor compreensão do filme, também possibilitou estudar e analisar a história do Brasil a partir da ótica dos agentes históricos que construíram o país, pessoas comuns que resistiram contra as situações de opressão e exploração que lhes foram impostas. Foi possível estabelecer relações entre o passado e o presente. Questionamos o passado a partir de questões que nos interpelam no presente. Verificamos ainda que as camadas populares da população brasileira possuem um histórico de luta e também têm seus heróis, que não tiveram seus nomes reconhecidos pela história oficial, no entanto, deixaram contribuições importantes na cultura política, social e econômica do país. Assim, trabalhamos o “potencial transformador da história que é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica” (KARNAL, 2003, p.28).

Uma das perspectivas do trabalho de análise junto aos alunos foi o de explorar a proposta do filme como contagem de narrativa. O fio condutor do herói e suas lutas através do tempo, aliado a seu amor por Janaína.

Dentro da ideia de se trabalhar como uma proposta comparada entre cinema, literatura e realidade, foi feita uma análise aproximativa entre o herói que renasce, os heróis, os anti-heróis de Ferréz e a realidade em que vivemos. A partir de então, um ponto de destaque foi o questionamento de “quem é o herói da sociedade atual?”

O escritor Ferréz, como romancista, contista, cronista e poeta, ligado à corrente literária chamada de marginal, por ser desenvolvida na periferia das grandes cidades e tratar de temas que estão relacionados a este universo, trouxe-nos uma abertura de opções que foi muito promissora. Foi neste momento que o diálogo entre diferentes gêneros literários tomou forma.

Capão Redondo é, geralmente, o cenário de suas histórias. No entanto, observando-se esta periferia paulista, é possível afirmar que ela representa qualquer bairro periférico no Brasil ou no mundo. Este processo de proximidade facilitou-nos os trabalhos com a escrita de Ferréz, pois os leitores desta escola identificaram-se com as situações vividas em algumas histórias de Ninguém é Inocente em São Paulo, a História em Quadrinhos – HQ – Desterro e as novelas Amanhecer Esmeralda e O Pote Mágico.



Ferréz, por denunciar a falta de acesso à cidadania a que estão sujeitos os moradores de periferia, e por isso mesmo, dedicar seus livros “às pessoas que não tiveram uma chance real de ter uma vida digna” (FERRÉZ, 2000, p. 11) apresentou-se como uma fonte rica de conhecimento e reconhecimento social do qual fazemos parte. Estas leituras de caráter tão significativo proporcionaram-nos desenvolver um trabalho que pode ser analisado dentro de um processo leitor de cinco direções, apontadas por Jofre (2002, p.17): a leitura como processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

A leitura como processo neurofisiológico: por comportar diálogos rápidos, com personagens verossímeis, que usam o jargão popular, a literatura do paulistano Ferréz trouxe elementos facilitadores para a leitura e compreensão de nossos alunos.

Por ser, antes de mais nada, um ato que recorre essencialmente à visão, a leitura dos contos e da HQ tornou-se imediatamente uma fonte inspiradora de discussão entre a vida dos personagens paulistanos e a que é vivida cotidianamente em Porto Alegre, em especial no bairro em que a comunidade dos nossos alunos está inserida. O diálogo tornou-se imediato porque foi possível constatar que a realidade brutal paulistana de Capão Redondo é semelhante à da Bom Jesus, bairro de Porto Alegre onde nossa escola está inserida.

Com a animação Uma história de amor e fúria, a leitura neurofisiológica estabeleceu-se de forma imediata, uma vez que as imagens são realistas e estimuladoras de um processo sensorial no leitor que assiste a elas.

O leitor de Ferréz defronta-se com os temas da solidão e da decadência humana, que devem ser discutidos em qualquer sala de aula, principalmente numa contextualização educativa de jovens e adultos.

A leitura como processo cognitivo: depois da leitura decifradora inicial, o leitor procura entender do que trata realmente a história. É neste momento que entra o esforço da abstração. Como se realizou uma leitura principalmente em voz alta pelos professores, buscou-se a concentração nos encadeamentos dos fatos da narrativa. No caso da leitura dos contos, analisou-se a célula condutora da história, o fluxo dos acontecimentos que convergiram para o clímax do conto e o seu desfecho, tendo um fim inesperado ou previsível.



Como motivador do processo cognitivo, a exibição do filme em questão também favoreceu este processo leitor. Por apresentar um embasamento histórico, esta cinematografia exigiu de seus leitores a compreensão cognitiva de épocas históricas brasileiras que existiram e uma leitura de uma época ficcional.

A leitura como processo afetivo: é, neste momento, que residiu o charme da leitura realizada. Foi quando nossos leitores sentiram identificação, afetividade, desprezo e raiva em relação a alguns personagens contextualizados nas histórias lidas.

Em relação à leitura de duas narrativas infanto-juvenis Amanhecer Esmeralda e O pote mágico, pode-se perceber a identificação de muitos dos nossos leitores com os personagens principais das respectivas histórias. Discutiu-se sobre a capacidade da criança em saber sonhar, lutar, raciocinar, ponderar, aceitar o que não pode ser mudado, e, mesmo assim, continuar sonhando com uma nova aspiração.

Com a leitura de novelas, a proposta de se trabalhar as narrativas Amanhecer Esmeralda e O pote mágico tiveram como objetivo resgatar o universo infantil deste tipo de gênero narrativo. Este gênero pode e deve ser lido por crianças e adultos que os façam sem reduzir seu significado. Em vários momentos, pouco interessou o caráter psicopedagógico das narrativas, e sim sua qualidade poética e plástica. Leia-se, por exemplo, a mudança sugestiva que se operou a partir

do uso do vestido verde de Esmeralda ou da manutenção ou supressão de cores em O pote mágico.

Quanto à Esmeralda, realizamos um trabalho em que a vestimenta e o trançado do cabelo serviram para composição de uma atmosfera que valorizou a beleza afro-brasileira. Na disciplina de Arte-Educação foi promovido uma atividade em que uma aluna fez tranças étnicas em duas modelos, sendo uma delas uma aluna que se encantou com a história de Esmeralda, identificando-se com ela. O vestido verde da personagem também se apresentou como marca significativa nesta atividade. Nossa aluna, na sua composição feminina, ao utilizar um penteado étnico e o vestido verde transformou-se na personagem. O trabalho recuperou as emoções da leitura que ficaram registradas no catálogo das emoções de cada um. Coube a esta atividade que é a apropriação de uma fonte ficcional, transformar a literatura em uma experiência que levou seus participantes a sonhar e modificar o cotidiano de uma forma desconcertante, desafiante e motivadora.

Nos contos, os alunos demonstraram ainda ser capazes de indignar-se com a violência e a morte banalizadas que estão próximas do nosso cotidiano. Foi através da força de persuasão do escritor que coexistiu a atração de nossos leitores pela sua obra.

O papel das emoções no ato da leitura é facilmente entendido: prendemo-nos a um personagem de uma obra porque nos aproximamos afetivamente a ele, como também



foi o caso do personagem central do filme Uma história de amor e fúria.

A leitura como processo argumentativo: dentro deste processo, aponta-se para o fato de que o escritor tem a vontade de agir sobre seu destinatário, levando-o a uma reflexão que pode levar a modificação de seu comportamento. Sabe-se perfeitamente que todo texto tem uma intencionalidade discursiva, portanto, coube-nos, neste momento, analisar qual a intenção de Ferréz com a sua literatura. Colaborou para este aspecto a exibição do documentário sobre o escritor intitulado Literatura e Resistência e a audição do CD Determinação. Discutiu-se o papel da literatura e da música no mundo em que vivemos. Assim como seus personagens, Ferréz teve o início da sua trajetória ligada à pobreza. A moradia em Capão Redondo deu-lhe, inicialmente, um capital simbólico negativo, uma vez que predomina na sociedade uma visão preconceituosa sobre quem mora na periferia. Ferréz, contudo, com bastante determinação, conseguiu vencer este estigma, demonstrando algo inédito: ainda hoje vive em sua comunidade, realizando atividades paralelas entre a cultura e a produção de camisetas que ajudam a economia local.

Ao observarmos as personagens do paulistano, veremos que raramente elas encontram um fim positivo em suas trajetórias. Rael, de Capão Pecado, é assassinado na prisão. Seus amigos, Will e Dida, são mortos pelo tráfico. Em Manual prático do ódio, somente Aninha escapa da morte para um futuro incerto. No entanto, a determinação de Ferréz como cidadão paulistano extrapola essa mera condição de se tornar estatística negativa. O escritor conseguiu driblar o

destino vivido por seus personagens. Criador e criatura não se identificaram em seus destinos.

O que é importante também salientar é a perspectiva positiva que o escritor traz para a caracterização de seus personagens infantis. Esmeralda e o Menino de O pote mágico vivem na periferia, mas conseguem se desprender do meio e sonhar. O escritor, com seus personagens, consegue convencer que a infância deve ser protegida, preservada e admirada. Quem, ao ler as narrativas, não é capaz de se emocionar com o percurso existencial de Esmeralda ou com os sonhos do Menino?

Com os alunos da EJA, a discussão girou principalmente entre o polo da negatividade e da positividade da obra. Vale a pena seguir os passos de Rael de Capão pecado e de tantos outros ou é melhor seguir os passos do próprio escritor?

Ferréz não faz apologia ao crime, pois, se fizesse, seus personagens, em sua grande maioria, estariam vivos no final de suas histórias. Neste momento é que a literatura do romancista e contista torna-se maior dentro do processo argumentativo: Ferréz convence seus leitores, levando-os a refletir sobre a sociedade brasileira, não só por suas obras, mas também pelos seus exemplos. É um caso pouco comum que se vê, pois o artista vive uma realidade semelhante a de suas criações. Ele age sob seu destinatário com extrema propriedade, levando ao convencimento de que o crime não compensa.



Na mesma perspectiva da leitura de Ferréz, o filme *Uma história de Amor e fúria* exibido para os alunos também mostrou a trajetória de personagens e suas estratégias de lutas contra as diferentes formas de dominação, exploração e repressão a que estiveram e ainda está submetida uma grande parcela da sociedade brasileira.

A leitura como processo simbólico: como a leitura interage com a cultura e os seus aspectos dominantes do meio e da sua época, fica-nos a certeza de que Ferréz procura contribuir com sua literatura para a mudança e construção de um mundo melhor. Se o presente trabalho atingiu plenamente seu objetivo, que é o de sensibilizar e provocar uma reflexão crítica capaz de intervir no comportamento de seus leitores restam-nos uma certeza e uma dúvida. A certeza é a de que nossos alunos sentiram-se sensibilizados com a obra e a trajetória do escritor. A dúvida é a de se este processo simbólico, causado pela leitura, ficará incrustado em nossos alunos. Não nos cabe, como educadores, esperar que uma resposta positiva a todos aconteça. No entanto, cabe ao processo de ensino, continuar buscando estratégias que possibilitam uma reflexão instigante sobre a sociedade que vivemos. O projeto *Adote um Escritor*, com a literatura de Ferréz trouxe-nos uma grande oportunidade, assim como o trabalho desenvolvido com a película *Uma história de amor e fúria*.

As produções textuais geradas a partir destes trabalhos norteadores comprovam estas afirmativas. Baseados na cinematografia assistida, os alunos compuseram um texto sobre um herói fictício ou não.

Segundo Campbell (1991, p.373)

a tarefa do herói, a ser empreendida hoje, não é a mesma do século de Galileu. Onde então havia trevas, hoje há luz, mas é igualmente verdadeiro que, onde havia luz, hoje há trevas. A moderna tarefa do herói deve configurar-se como uma busca destinada a trazer outra vez à luz a Atlântida perdida da alma coordenada.

Neste aspecto, o que fizeram nossos alunos em suas produções? A maioria trouxe à luz heróis ou heroínas pertencentes a seus cotidianos. Pais, mães, irmãos que vivem diariamente com a bravura de um herói.

O herói mitológico clássico tinha doze estágios a cumprir na sua jornada em busca do reconhecimento e do triunfo (CAMPBELL, 1991). O herói construído como personagem histórico se

sobressaía por supostas qualidades inatas de liderança, perseverança e senso de oportunidades (MICELLI, 1994), certamente um poderoso instrumento para a construção e fortalecimento das formas de poder, da produção da ideologia e de como se constrói a hegemonia de determinados grupos e classes sociais sobre outros na contemporaneidade.

O herói de hoje tem muitas tarefas a mais a vencer. Trata-se de vencer uma vida inteira de batalhas. Os personagens de Ferréz geralmente possuem vida curta. São anti-heróis das suas próprias vidas. Coube à reflexão com os alunos o questionamento de que afinal o que se deseja: ser um herói ou um anti-herói na própria trajetória existencial?

A reescrita de contos do escritor, por parte dos alunos, também garantiu esta discussão. De posse das narrativas curtas de Ferréz, os alunos reescreveram algumas histórias, mudando o ponto de vista do narrador. Certas reescritas tiveram seu final modificado para um fato mais positivo ou negativo, mas nenhuma se tornou inverossímil. Talvez isto prove que as palavras de Campbell ainda estão vigentes: o herói hoje é outro. Todos compartilhamos de várias provações, cabendo somente a nós escolher o caminho do bem ou do mal.

Projetos de leitura, atividades que favoreçam o crescimento do aluno da EJA somente têm a contribuir para o crescimento de inúmeros heróis na sociedade.

O fechamento do projeto deu-se com a vinda do escritor Ferréz. De posse de toda bagagem trabalhada ao longo do semestre, foi possível organizar um emocionante diálogo entre o escritor e seus leitores. Na apresentação dos trabalhos, Ferréz tomou conhecimento das atividades plásticas produzidas a partir dos estudos da sua obra. Apresentou-se as narrativas curtas produzidas, os contos e um curta-metragem produzido na disciplina de Arte-Educação inspirado na obra HQ Desterro.

O trabalho desenvolvido contou com a participação dos alunos da Totalidade 6, que foram os autores e atores da filmagem. A narrativa Desterro operacionalizou o envolvimento de seus participantes numa obra de cinematografia que uniu diferentes linguagens: palavras, sons, cores e imagens num processo criador capaz de resgatar as cinco direções da leitura apontados por Jofre (2002). O escritor e os participantes deste trabalho assistiram à exibição do curta e emocionaram-se,

principalmente porque se percebeu que as obras trabalhadas não se esgotaram, mas sim entraram em um jogo de formas renováveis. Com a possibilidade de compartilhamento que as redes sociais oferecem, percebeu-se que a publicação do curta continua possibilitando o crescimento deste trabalho que resultou no surgimento de novos agentes também capazes de produzir arte. Estes agentes contaram com a participação coletiva de outro setor da escola, o Jornal Voz 470, que efetivou a edição do curta.

Com a Totalidade 5, a disciplina de Arte-Educação conseguiu resgatar os estudos desenvolvidos com geometrização de formas na construção de maquetes que representam áreas da periferia. Com o suporte cinematográfico do documentário O Gigante do Papelão, foi possível estabelecer ligações entre as duas estéticas visuais.

Conseqüentemente, o diálogo com o escritor foi realizado em um tom informativo e interativo, que teceu uma rede de sentidos, fazendo com que palestrante e ouvintes interagissem em sintonia. Como excelente contador de histórias e, revelando-se um competente artista da oralidade, Ferréz narrou contos inéditos que deram concretude ao processo comunicativo e um outro significado ao ato de ouvir uma narrativa.

Também por sua experiência como morador da periferia paulistana, sujeito a vivenciar inúmeras brutalidades e atos de cidadania, o escritor, com suas histórias não ficcionais, conseguiu trazer para seus ouvintes experiências positivas que podem ser repetidas e inspiradoras para uma mudança de vida. Neste aspecto, o autor conseguiu contrapor-se ao processamento instantâneo das informações a que somos submetidos muitas vezes, que, em sua maioria não é refletido, nem concluído.

Contrário a uma interatividade movediça, o projeto Adote e a presença do escritor trouxeram a vivência de modalidades discursivas polissêmicas, onde escritor e ouvintes soltaram a imaginação, descobrindo possibilidades de diálogo interativo, que certamente marcaram positivamente seus participantes. Finalizando o projeto, tivemos a oportunidade de refletir e avaliar as atividades realizadas ao longo do processo com os alunos e com a vinda do autor. Foi incrível perceber a grande satisfação do grupo discente com relação à proposta apresentada. Afinal, todo trabalho pedagógico só tem sentido quando cumpre com seu objetivo final, que pode, resumidamente, ser expresso pela apropriação e construção do conhecimento por parte dos diferentes sujeitos envolvidos.

Como registro da memória de todo este trabalho, utilizou-se uma caderneta Moleskine que foi presenteada ao escritor. Tal caderneta converteu-se numa inovação: na Moleskine, registrou-se as ações desenvolvidas no Projeto Adote para que Ferréz tivesse um relato escrito concreto de que sua voz tornou-se a síntese de múltiplas vozes. Página a página da Moleskine foram ilustradas com imagens que procuraram mostrar o quanto seu trabalho artístico é importante. Muitas páginas decoradas da caderneta ficaram em branco para que o escritor registre futuramente novas ideias. Esta proposta indica que, na expressão artística, não se consegue esgotar totalmente a obra de arte. Portanto, as ações literárias e plásticas desenvolvidas no Adote poderão ser perpetuadoras de novas produções artísticas do escritor, criando um ciclo artístico sempre renovável e instigante que serve para mostrar o quanto a obra de Ferréz é importante para a sociedade.

#### Referências:

- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 2005.
- EMEF Nossa Senhora de Fátima. **Educação de Jovens e Adultos. Projeto Leitura**. Porto Alegre, 2013 (Reprogr)
- FERRÉZ, Reginaldo Ferreira da Silva. **Capão Pecado**. 1.ed, São Paulo: Planeta. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Deus foi Almoçar**. 1 ed. São Paulo Planeta. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Desterro**. São Paulo: Anadarco, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O Pote Mágico**. 1.de. São Paulo: Planeta Infantil. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Cronista de um Tempo Ruim**. 1. ed. São Paulo: Selo Povo, 2009
- \_\_\_\_\_. **Ninguém é Inocente em São Paulo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Amanhecer Esmeralda**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Manual Prático do ódio**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- JOFRE, Vicent. **A Leitura**. Ed. Unesp: São Paulo, 2002.
- KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2003.
- MELLO, Marco; KUNZ; João; MORAES, Kelly; ALVES, Susane Hubner; MOSCHEN, Miriam et all. A Educação de Jovens e Adultos conta histórias. Sistematização de práticas em Educação Popular: A experiência da literatura de cordel. In: LEMOS, Miriam Pereira; DALAROSA, Miriam Cardinale (Orgs.) **EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2013. P. 49-60.
- MICELI, Paulo. **O mito do herói nacional**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Educação de Jovens e Adultos. **Pesquisa Perfil da EJA em Porto Alegre**. Porto Alegre, 2009. (Reprogr)
- \_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos. **Projeto Escriteiras**. Porto Alegre, 2013.
- (Reprogr)
- <http://www.umahistoriadeamorefuria.com.br/> Acesso em 11nov13.
- [http://www.umahistoriadeamorefuria.com.br/livro\\_projeto\\_pedagogico2.pdf](http://www.umahistoriadeamorefuria.com.br/livro_projeto_pedagogico2.pdf) Acesso em 11nov13.
- A Ponte. Direção: Roberto T. Oliveira e João Vainer. Instituto Ruhka, 2006. 1 DVD
- Determinação. Direção Ferréz. Produção Ferréz. São Paulo: 1DaASUL, 2013. 1 CD.
- Literatura e Resistência. São Paulo: 1DASUL, 2013. 1 DVD.
- Reciclando o olhar: Sergio Cezar, o arquiteto do papelão. 10 Bienal de Artes de Havana, 2009. 1 DVD.



**VÍDEO FÓRUM DO FILME  
DIÁRIO DE UM ADOLESCENTE**

**Mariel Hidalgo Garcia**

Este trabalho apresenta alguns resultados do vídeo fórum realizado na EMEF Nossa Senhora de Fátima, no mês de outubro de 2014. A proposta foi desenvolvida pelos professores buscando realizar um trabalho com os alunos da EJA, para conscientizá-los a respeito da problemática do uso de drogas, com ênfase na saúde.

O vídeo fórum é uma metodologia de ensino moderna, que agrega imagem, som e movimento, promovendo reflexão, análise e socialização entre os telespectadores (alunos e professores). O filme selecionado foi "Diário de um adolescente", que retrata o tema da drogadição e os conflitos da adolescência. Previamente os professores assistiram ao vídeo e elaboraram um roteiro para discussão com os alunos, que posteriormente realizaram uma produção escrita individual.

Na data agendada, o grupo assistiu ao vídeo e sociabilizaram algumas cenas do filme, muitos alunos relataram conhecimentos pertinentes as suas próprias vivências, de seus familiares e de amigos. Em seguida as turmas foram para as salas de aula com os respectivos professores, para elaborar a produção escrita individual, conforme o roteiro proposto.

Na primeira questão foram debatidos os **conflitos da adolescência**. Os alunos apresentaram sugestões a respeito de como a família e a escola podem contribuir para minimizar esses conflitos e motivar a autoestima do adolescente: eu acho que os familiares devem fazer um diálogo sobre o que se passa no dia-a-dia do adolescente. Outro aluno acrescenta que a família pode contribuir com conselhos e explicando para o filho, desde pequeno, que a droga é um mundo onde

somente encontrará a morte. Na opinião de alguns estudantes, a família e a escola devem dar força e ajudar os adolescentes quando estiverem confusos e necessitarem de ajuda. Outra contribuição interessante, a família deve aconselhar sobre as amizades, pois os amigos influenciam no uso de drogas.

Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), adolescência é um período (dos 10 aos 20 anos) em que o indivíduo passa do ponto do aparecimento inicial dos caracteres sexuais secundários para a maturidade sexual; os processos psicológicos do indivíduo e as formas de identificação evoluem da fase infantil para a adulta; a transição do estado de dependência econômica total passa a outro de relativa independência. Por isso, é importante que a família e a escola ajudem os jovens a elevar sua autoestima, embora grande parte da autoimagem seja construída na infância, no entanto, mesmo na idade adulta, quando ela já se estabilizou, permanece dinâmica.

Com relação ao item, **explique o que Jimmy quis dizer com a seguinte frase:**

Primeiro é só um lance de sábado à noite. Você se sente o máximo, como um astro de rock. É só um lance para matar o tédio. Apenas um pequeno hábito. É "tão bom" que você começa a fazer na 3ª feira e na 5ª feira. E aí já era... Todo jovem diz que não acontecerá com ele.... A maioria dos alunos descreveram que devemos evitar a primeira vez, porque logo vem a segunda e quando a gente vê, perdeu o controle da situação e perde o controle de si mesmo. E ainda, todo jovem fala que não vai se viciar nas drogas, mas sempre acaba se viciando.

Os alunos foram unânimes em relação ao questionamento sobre **as consequências do uso de drogas para a vida dos adolescentes**, dos sonhos e projetos de vida, o adolescente perde tudo, a confiança da família, os amigos, a escola, a dignidade e os sonhos, que no caso do Jimmy era ser jogador de basquete. Enfim, perde o respeito por si mesmo.

Além de trabalhar a prevenção ao uso de drogas na escola, esse filme possibilitou discutir outros problemas atuais: a educação do diálogo, da gentileza, da tolerância, da solidariedade, da mudança, da democracia. Como descreve Freire (2000),

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000).

No questionamento, **Há drogas que perturbam o sistema nervoso central** fazendo com que o usuário perceba as coisas em cores e formas distorcidas, diferentes da realidade. Elas desregulam o cérebro, provocam ilusões e alucinações no usuário. Descreva uma cena do filme na qual Jim teve alucinações provocadas pelo consumo destas drogas. Pelas descrições dos alunos, percebe-se que duas cenas do filme foram muito marcantes, na hora em que Jimmy corria saltitante pelas flores depois de ter usado a droga e quando ele está jogando basquete numa quadra e leva um tiro.

Ao afirmar que a **síndrome de abstinência é um conjunto de sintomas que aparece quando a pessoa interrompe ou diminui o uso da droga**. São reações do organismo à falta da droga, porque ele já está acostumado a recebê-la regularmente. Com relação ao filme, há um momento no qual Jimmy passa pela síndrome de abstinência. Descreva esta cena relatando as suas reações. As descrições dos alunos foram intensas, ele suava, ele já estava dominado pelas drogas, babando, se retorcendo, ficando agitado e gritando de dor. E ainda, ele ficou se debatendo nas paredes, se arrastando no chão, foi uma cena horrorosa de se olhar.

Na questão seguinte: O usuário de drogas, em função da dependência, **é capaz de fazer qualquer coisa para conseguir drogas** para o seu consumo. Descreva uma cena do filme em que este comportamento é demonstrado. Alguns alunos narraram a cena em que Jimmy se prostitui para conseguir dinheiro para comprar drogas, ele fez sexo com um homem para ter dinheiro para droga, isso mostra o que a droga é capaz de fazer com uma pessoa. Outros alunos descreveram as cenas dos roubos, ele assaltou uma lanchonete e roubou pessoas na rua para comprar drogas.



No último item, foi solicitado que os alunos apresentassem **sugestões para os jovens manterem um estilo de vida saudável**, com saúde cerebral e corporal. Uma aluna descreve,

Ficar longe de drogas, porque só atrapalha sua vida, não te ajuda em nada, apenas estraga todos os sonhos. Eu sei, porque perdi um parente próximo para essas porcaria. Se falarem para você experimentar um pouquinho, é bom, fale não. Você só estará fazendo o bem para sua saúde.

Outros estudantes sugeriram: ficar longe das más companhias; ter uma alimentação saudável, praticar exercícios físicos, assistir coisas, como palestras, filmes e seguir seus sonhos.

Ao realizar esse vídeo fórum, os professores procuraram contribuir para a vida dos educandos buscando a conscientização para prevenção ao consumo de drogas, pois como salienta Borges (1996, p.17), "o conhecimento é construído pelas interações que estabelecemos."

Assim sendo, obter informações, interagir com o conhecimento e posteriormente socializá-lo, permitindo que outras pessoas tenham acesso e discutam sobre o mesmo, é uma tarefa importante na EJA. De acordo com Demo, 2000, p.58,

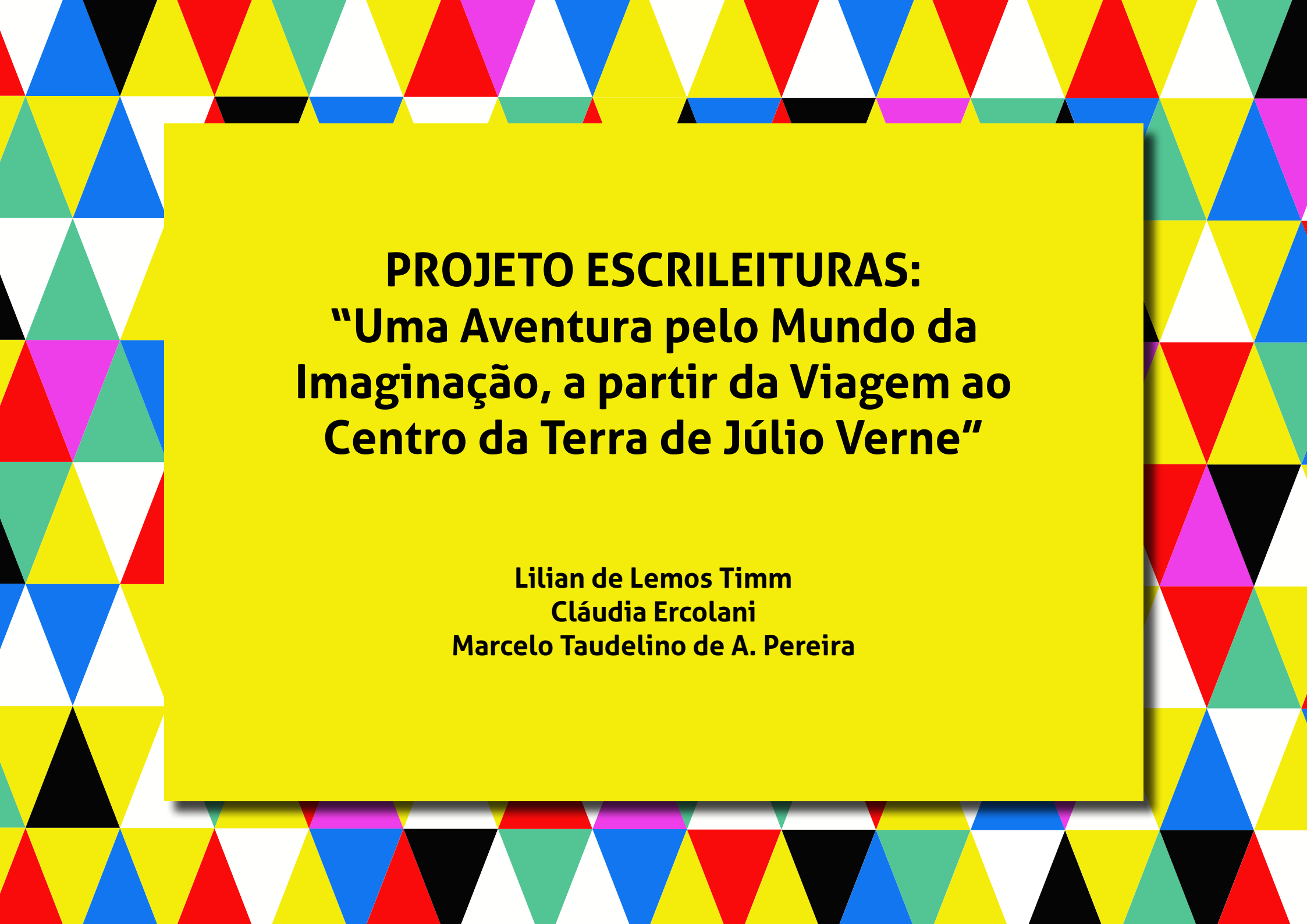
A atividade de construir conhecimento precisa preocupar-se com a de socialização, também por uma razão hermenêutica vital: conhecemos a partir do conhecido. Andar bem informado, estar em dia com a leitura e a cultura, acompanhar periódicos, escutar notícia, etc., faz parte das condições favoráveis para melhor construir.

Referências:

BORGES, Regina M. R. **Em debate: cientificidade e educação em ciências**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.



**PROJETO ESCRILEITURAS:  
“Uma Aventura pelo Mundo da  
Imaginação, a partir da Viagem ao  
Centro da Terra de Júlio Verne”**

**Lilian de Lemos Timm  
Cláudia Ercolani  
Marcelo Taudelino de A. Pereira**

Todo aluno precisa manifestar suas ideias, seus sonhos e suas percepções da realidade, e a escola deve proporcionar o ambiente ideal para que cada aluno seja o sujeito do seu processo criativo. As dificuldades apresentadas pelos alunos, tanto na oralidade quanto na escrita, fazem parte de uma realidade escolar. Contudo, alternativas que supram tais dificuldades estão sempre sendo desenvolvidas, na tentativa de minimizar as falhas no processo de desenvolvimento das linguagens, dando condições ao aluno de se expressar em diferentes formas.

O projeto “Escriteiras” propõe uma postura não só de leitor de uma obra, mas também de coautoria. Assim, a ideia da escrita como um processo de escriteira propõe um texto aberto às interferências do leitor, permitindo a construção de um texto produtivo, que ganha existência na medida em que o seu leitor é um produtor de significações (CORAZZA, 2006 e 2010). “Biografema” é outra forma de expressão dessa ideia. É um neologismo citado por Barthes (1979) que passou a fazer parte da teoria literária, inserindo-se na crítica como aquele significante que, tomando um fato da vida civil do biografado, corpus da pesquisa ou do texto literário, transforma-o em signo, fecundo em significações. Esta perspectiva de trabalho permite ao aluno interferir, criar e modificar obras ou partes delas, dando novos significados às ideias do autor, a partir de suas próprias experiências de vida. Oportuniza ao “aluno/leitor/autor” tornar-se parceiro do “autor/escritor”, entrando em seu mundo literário e tornando-se, enfim, sujeito de sua própria obra.

O presente trabalho é um relato do projeto desenvolvido em quatro turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA (Totalidades 1, 2 e 3 Iniciais, e Totalidades 4 e 5), na EMEF João Antônio Satte, no primeiro semestre de 2013, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

## Construindo o projeto

O projeto foi proposto aos alunos em abril de 2013. O tema escolhido foi uma aventura fantástica: A Viagem ao Centro da Terra, de Jules Verne ou Júlio Verne, como é conhecido no Brasil. Para situar os alunos junto ao tema, uma vez que possuíam diferentes níveis de escolaridade, optou-se, inicialmente, em apresentá-los a duas obras cinematográficas:

### 1) VIAGEM AO CENTRO DA TERRA – O FILME

Título Original: Journey to the Center of the Earth

Direção: Eric Brevic

Roteiro: Michael Weiss, Jennifer Flackett e Mark Levin

Produção: New Line Cinema, Walden Media

Distribuidora: Playarte Pictures

Ano: 2008

### 2) VIAGEM AO CENTRO DA TERRA

Título Original: Journey to the Center of the Earth

Direção: Henry Levin

Roteiro: Walter Reisch e Charles Brackett

Produção: Charles Brackett

Ano: 1959

Estes filmes mostraram aos alunos um mundo de aventuras, com muitas novidades geológicas, climáticas, históricas e geográficas, entre outras, que desencadearam novos interesses, dúvidas e ansiedade em aprender sobre estes assuntos. A partir deste centro de interesse, os alunos assistiram a dois documentários: Islândia, a Ilha Encantada (Jornalista Adriana Bittar, junho de 2007; Rede Record) e O Continente Europeu: Terras Vulcânicas (National Geographic, 2012).

Ao longo dos filmes e documentários, os professores fizeram intervenções, explicando fatos históricos, eventos geológicos e biológicos. Os alunos, motivados, discutiram sobre os detalhes da história que desenvolveriam. As turmas das Totalidades iniciais optaram por uma aventura na Lua. Os alunos das Totalidades 4 e 5 escolheram uma viagem ao Centro da Terra, a partir da cidade natal de um dos colegas. Assim, feita a escolha, resolveram conhecer um pouco mais da cidade de Ametista do Sul, vendo o documentário: Ametista do Sul, a Cidade das Pedras (TV Brasil – Caminhos da Reportagem, 2010).

Na busca de mais elementos para suas histórias, os alunos pesquisaram sobre a vida de Júlio Verne, no Laboratório de Informática da escola, descobrindo muitos fatos curiosos, e leram sua obra Viagem ao Centro da Terra. Fizeram um resumo da história e criaram continuações para determinados trechos. Alguns produziram imagens para ilustrar seus textos.

Finalizada a etapa anterior, os alunos passaram a elaborar um texto único. Com o auxílio de um computador e projetor multimídia, iniciou-se o trabalho. Os alunos se revezavam na digitação e a turma em conjunto contribuía com suas ideias. Escolheram os personagens e suas características, discutiram e resolveram problemas como: o financiamento de uma viagem de grande porte, tipo de transporte, local de entrada ao centro da Terra e deixaram a imaginação levá-los pelo mundo da aventura. O resultado final pode ser visto a seguir.

## Nascem duas novas histórias

### 1. História elaborada pelas turmas T1, T2 e T3:

#### Uma Viagem ao Centro da Lua

O professor Lidenbrock estava criando uma máquina para ir ao centro da Lua, mas todos não acreditavam que ele fosse conseguir. Seu sobrinho, Axel, ia ajudar o tio. Eles iriam criar um foguete que chegasse ao centro da Lua. Sabiam que ia ser difícil, mas Axel sabia a quem pedir ajuda. O professor estava curioso para saber quem os ajudaria. Então, Axel falou que era um velho amigo dele, o professor Abravanel. O professor Lidenbrock mandou Axel buscá-lo imediatamente, pois precisavam começar logo a construção do foguete.

Meses se passaram...

Enfim o foguete estava pronto! O professor Lidenbrock, Axel e o professor Abravanel estavam prontos para partir. E lá foram eles! Só não sabiam que o grande rival do professor Lidenbrock também estava à procura do centro da Lua. Não sabiam também que havia outra expedição formada por estudantes, era o Edson, José e João. Mas eles eram caras legais e se juntaram ao professor Lidenbrock, ao Axel e ao professor Abravanel.

A viagem começou...

Passaram pela escuridão, pelo calor, pedras rochosas e muitos obstáculos foram encontrados nessa viagem espacial.

Chegando lá, havia uma armadilha para eles, feita pelo professor rival. A sorte foi que eles se juntaram aos rapazes estudantes, pois foram eles que perceberam a armadilha e evitaram todo o desastre. Então capturaram o professor rival e o amarraram no foguete para poderem continuar a sua expedição.

Depois de muito caminharem e entrarem em diversas crateras, descobriram que o centro da Lua, como eles imaginavam, não existia.

Mas fizeram uma grande descoberta para a época em que eles viviam! Descobriram que as fases da Lua dependem da posição do Sol em relação à Lua e à Terra. Por isso parece que a Lua muda de forma. Essas diferentes formas são chamadas de fases. O professor Lidenbrock e sua equipe descobriram que a primeira fase era a Lua Nova, ela ficava invisível. A segunda fase é a Lua Crescente, onde só conseguimos ver uma parte da Lua. A terceira fase é a Lua Cheia, ela aparece no céu como uma bola iluminada. A quarta fase é a Lua Minguante, só conseguimos ver uma parte da Lua iluminada.

Voltaram para a Terra e lançaram um grande livro chamado “O Atlas da Lua”.

## **2. História elaborada pelas turmas T41, T42 e T51:**

### **Uma Aventura Fantástica**

Em uma escola pública, alguns professores comentavam como seria possível chegar ao centro da Terra. Em sala de aula, a professora de ciências propôs pesquisar essa possibilidade e a turma iniciou suas pesquisas sobre a história de Júlio Verne – Viagem ao Centro da Terra – onde percebeu que a viagem começou pela Islândia e após um ano de aventuras, retornaram através de um vulcão na Sicília. Nas aulas de história, assistiram a um documentário sobre a Islândia e outro sobre os vulcões. Neste momento, a turma ficou instigada. Aproveitando a oportunidade, a professora de ciências propôs um trabalho de campo: seria possível chegarmos ao centro da Terra como chegou Júlio Verne?

Valdir, um dos alunos da turma, lembrando-se da sua infância na cidade de Ametista do Sul, a qual se destaca pela extração de pedras preciosas, comentou que na cidade há muitas “brocas”, ou seja, cavernas em meio às rochas. Patrícia, colega da turma, comentou: - Pessoal este é um local excelente para a pesquisa! E Felipe arrematou: - É a partir desta cidade que poderíamos ter acesso ao centro da Terra. Mirella, Valdir, Pablo Schneider, Everton, Felipe e Patrícia, se animaram com a ideia de fazer a pesquisa de campo nessa cidade e convidaram o professor de história para fazer parte do grupo.

Para iniciarmos a aventura, será necessário dinheiro, comentou a professora. Como consegui-lo? O grupo sugeriu que para arrecadar fundos, deveriam promover alguns eventos.

Este era um grupo muito especial, pois além de serem ótimos alunos, tinham muitos talentos: Feliciano, mais conhecido como Mirella, era um transformista muito respeitado, tanto na escola como na sociedade. Valdir, além de bom aluno, era um ótimo gourmet e excelente alpinista. Pablo, mais conhecido como Schneider, possuía uma “lábria” que seria fundamental nos momentos de aperto do grupo. Everton, mais conhecido como “pescador”, poderia ser fundamental, caso faltasse comida e houvesse água por perto. Felipe e Patrícia eram os alunos mais dedicados da turma. Eram inseparáveis, poderíamos dizer “a corda e a caçamba”, mas ainda não eram namorados.

Mirella, Pablo, Patrícia e Felipe resolveram organizar vários eventos para arrecadar fundos para o projeto. Mirella, com o apoio de todo o grupo, realizou um show “transformista”, sendo ela a atração principal. Pablo e Felipe promoveram uma bailanta em um CTG, ao lado da escola. Mirella e Felipe venderam todos os ingressos nestas noites. Patrícia promoveu um evento fashion week para um público de mais de novecentos convidados. Foi um sucesso, o grupo comentou que, caso não fossem pesquisadores, investiriam na carreira de promoter. Assim, todos os eventos renderam os valores suficientes para dar início à pesquisa.

Valdir e Schneider, juntamente com os professores, foram às compras. Selecionaram material de rapel, máscaras de oxigênio, explosivos, roupas apropriadas para escalada e descida, mantimentos e etc. Com tudo pronto, rumaram para Ametista do Sul. A aventura iniciou em 02 de julho de 2013. A bordo de uma Van, pegaram a estrada. Chegando a Ametista do Sul, foram para o local identificado no mapa. Tratava-se de uma caverna. A abertura era estreita, mas dava para passar se abaixando. Felipe se escalou para entrar e averiguar. De repente ele gritou: - Cuidado! Escorregou numa trilha semelhante a um tobogã. O grupo, preocupado, entrou rapidamente e, um a um, escorregaram pelo mesmo caminho. Todos caíram em uma água cristalina. Molhados e apavorados, se deram conta que haviam descido vários metros em direção ao centro da Terra. Observaram tudo a sua volta. O lugar era diferente: Havia algas brilhantes que iluminavam o local; muitos diamantes incrustados nas paredes; passarinhos estranhos brilhavam com uma luz azul; flores e cogumelos gigantes enfeitavam o local. Notaram que o tamanho dos animais era invertido, em relação à superfície. Os insetos eram enormes! Mirella gritou: - Eles vão nos atacar! Enquanto isso, Valdir, muito astuto, achou uma inscrição na parede, apontando uma passagem para outra galeria. O grupo correu e os insetos não conseguiram alcançá-los.

Nessa galeria, o grupo se organizou e resolveu seguir as inscrições da parede. Talvez sejam pistas deixadas por outros exploradores, alguém comentou. Andaram por horas, até que a fome os alcançou. Valdir, com sua experiência fez uma sopa de cogumelos e uma salada de flores. Acamparam por algumas horas para descansar. Assim que um passarinho cantou, seguiram a caminhada e foram encontrando alguns objetos que tentaram identificar. Acharam meias, roupas, cuecas, chapéus, etc., além de objetos para escalar. Depois de um tempo, passaram a encontrar esqueletos, esculturas e fósseis. Concluíram que muitas pessoas haviam passado por ali. Depois de ter encontrado dois esqueletos de exploradores, se perguntaram: - Será esse o nosso destino? Patrícia, chorando apavorada com qual seria seu destino, encostou-se em uma parede que rapidamente se moveu. Achando estranho, começou a apalpar e conforme ia tocando, a parede ia se abrindo. Ela chamou os outros, e os professores logo avisaram: – Esperem aí, pode ser perigoso! O professor tomou a frente e eles o seguiram. Subiram em algo semelhante a uma escada de rocha. Ao olharem para cima, havia uma luz e, impressionados, não viram que algo estranho estava acontecendo. Patrícia olhou para trás e viu a água subindo. Apavorados e molhados, continuaram subindo, com medo de serem afogados. Então Mirella falou: – Por que não usamos a dinamite para explodir as rochas? Assim, impedimos a subida da água. Everton lembrou que a dinamite poderia estar molhada. Mas a professora logo explicou: – Não se preocupem, pensei nessa possibilidade antes de entrarmos e ensaquei todos os materiais! Então, Valdir e Pablo usaram a dinamite para tampar o buraco com pedaços de rochas e a água parou de subir.

Depois de terem explodido, começaram a seguir em direção à luz que foi se apagando... Mas não desistiram! Continuaram subindo horas e horas. Ao olharem para cima, viram que a luz se apagou e apavorados, dormiram, pois estavam muito cansados. Quando novamente a luz surgiu, Mirella rapidamente acordou todos os seus colegas. - Vejam, conseguimos! Chegamos perto do topo. A turma se animou e seguiram rapidamente para fora! Foi uma alegria geral! Havia conseguido realizar uma viagem fantástica e conhecer lugares incríveis. - Pena que não acreditarão em nossa história, disse Valdir. - Esperem, não fiquem tristes, disse a professora de Ciências. O professor de História completou dizendo: - Coletamos alguns diamantes que financiarão a nossa próxima aventura fantástica! - Para onde iremos?

Foi uma alegria geral! Mil ideias surgiram e quem sabe para onde irá esta turma da próxima vez!



## Considerações Finais

Acompanhar o processo criativo de um grupo de alunos da EJA é um grande privilégio. As turmas envolvidas neste projeto são compostas por alunos especiais. Sua faixa etária varia entre 15 e 70 anos. Foram muitas as histórias, experiências de vida, sonhos, medos e reflexões que surgiram ao longo dos meses em que foi desenvolvido o trabalho. Com turmas tão heterogêneas, mantê-los motivados foi um dos grandes desafios. Contudo, não foi o único. A escrita, para muitos, é difícil e expor suas ideias em público foi uma barreira a ser vencida. A utilização de um projetor multimídia para que todos acompanhassem o processo criativo foi uma boa estratégia. Os mais jovens se interessavam em digitar o texto e não se importavam com as correções feitas pelo grupo. Outros sugeriam trechos da história, que eram complementados pelos colegas do grupo.

A interação final dos alunos ocorreu com um grande seminário, onde cada turma leu sua produção e cada aluno/autor se revelou como um novo contador de histórias.

### Referências:

BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. Edições 70 - Brasil, 1979, p. 14-15.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara (ORG.). **Fantasias da escritura: filosofia, educação, literatura**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **Introdução ao método biografemático**. In: Costa, Luciano B.; Fonseca, Tania Mara G. *Vidas do Fora: habitantes do silêncio*. Porto Alegre: Editora, 2010.p.85-107.

VERNE, Júlio. **Viagem ao Centro da Terra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

# **ARROIO MEM DE SÁ E O BAIRRO BOM JESUS**

**Susane Hübner**

Um dos trabalhos desenvolvidos na EJA da EMEF Nossa Senhora de Fátima, no primeiro semestre de 2014, em Geografia, teve como objetivo construir noções sobre os recursos hídricos de Porto Alegre, em especial os arroios e o lago Guaíba. A proposta de trabalho teve a participação de todas as disciplinas e foi desenvolvida da seguinte forma a partir de planejamentos e saídas de campo.

## Desenvolvimento do projeto

No primeiro semestre de 2014, planejamos atividades de estudos para todas as Totalidades, relacionadas à qualidade de vida na nossa comunidade. Como destaque acerca do assunto, o foco recaiu sobre os recursos hídricos do ambiente.

Realizamos uma saída de campo em um sábado letivo, dia 22 de março, na qual alunos e professores fizeram observações do arroio e seu entorno, levantamento fotográfico e entrevistas com os moradores sobre pontos positivos e negativos na comunidade. A degradação ambiental foi citada em muitos momentos como preocupação.

O arroio Mem de Sá, localizado no bairro Bom Jesus, e seu entorno, encontra-se muito degradado, em parte devido ao esgoto, mas também à atividade de catação de materiais para reciclagem, onde parte importante da comunidade tira seu sustento. No trabalho de separação para a reciclagem, os indivíduos, ao realizarem a seleção, descartam de modo inadequado volumes consideráveis de papel, plástico, vidro e até geladeiras, pneus, móveis e similares em áreas próximas a este (como podemos observar na imagem 01).

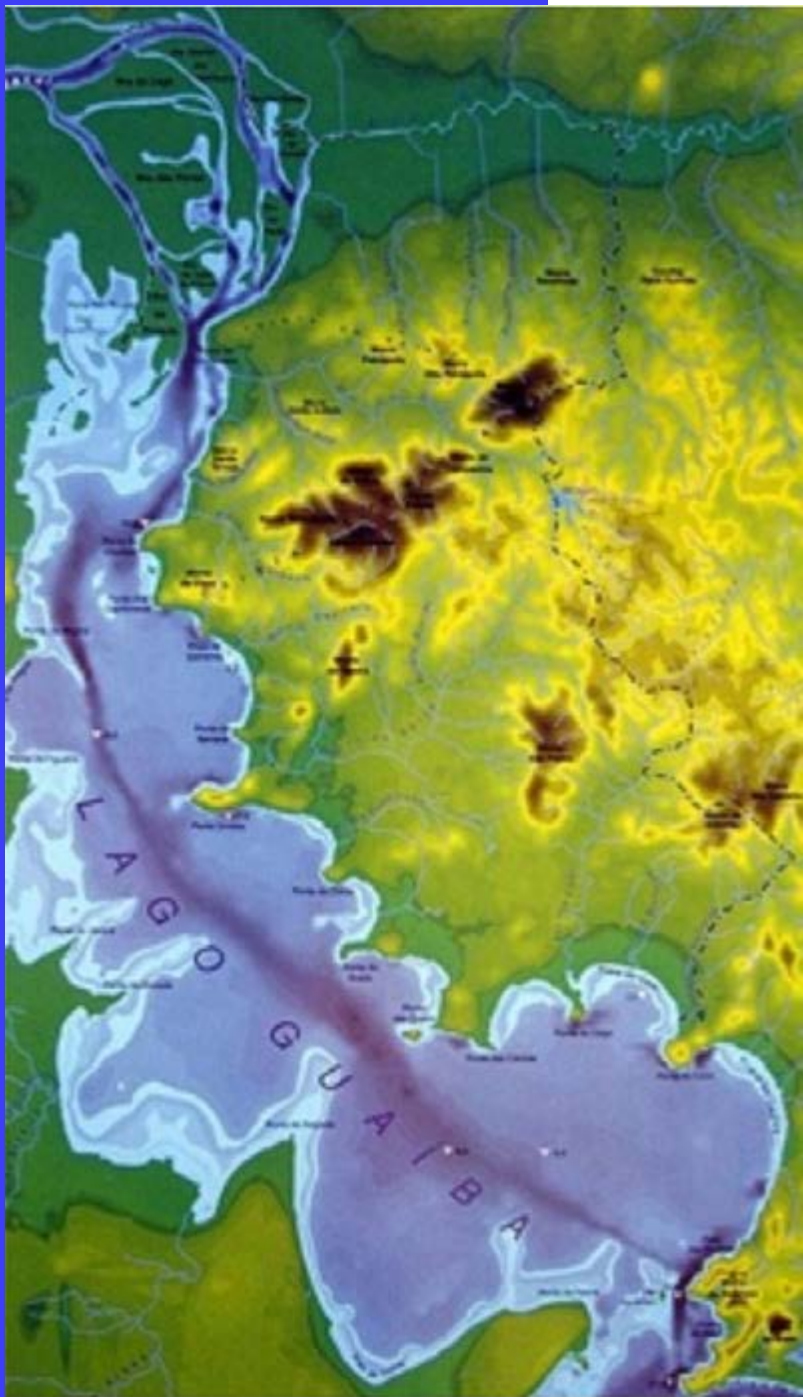


Imagem 01 – Arroio Mem de Sá e moradias em área de risco.



Imagem 02 – Arroio Mem de Sá e sua degradação ambiental.

Há certamente um grande impacto na saúde dos moradores com a proliferação de transmissores de doenças. Podem ser eles mosquitos, ratos e outros vetores, habitantes da poluição do arroio, já bastante assoreado, devido ao desmatamento e lixo acumulado, como observaram na imagem 02.



Realizamos também a leitura de reportagens que abordavam enchentes, problemas de saúde pública, graças ao impacto do lixo, e deslizamentos de terra. Paralelo a isto, abordamos os conceitos de nascente, curso, foz de um rio, arroio e lençol freático, além de informarmos aos alunos de onde tiramos a água que bebemos em Porto Alegre: do lago Guaíba, como podemos observar na imagem 03.

Imagem 3: Lago Guaíba e os arroios de Porto Alegre. Fonte: MENEGAT, Rualdo (Org) Atlas Ambiental de Porto Alegre, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

## RIO

“Rios são canais que drenam uma região. A água fica confinada pelo leito e margens do canal e o fluxo produz feições de erosão e deposição dos materiais transportados. Esses canais dispõem-se em rede que conflui para um canal principal. Este corre em direção a um oceano, mar ou lago. A planície de inundação é modelada pelas águas que extravasam o canal”.  
(SCHUMM, 2003; MIAL, 2007).

Podemos observar que os recursos hídricos possuem características que são fundamentais na formação e remodelação do relevo, portanto é necessário seu conhecimento para análise dos aspectos da urbanização.

Destacamos o esquema (imagem 04), trabalhado pelos alunos para melhor compreensão da dinâmica de nascentes e afluentes.

Imagem 04 – Palestra CONHECER O GUAÍBA  
PARA MELHOR PRESERVAR

Critérios geológicos, geomorfológicos, estratigráficos,  
hidrográficos, e epistemológicos Prof. Dr. Rualdo Menegat,  
2009, Geociências/UFRGS. Em 28 de setembro de 2009.



## Estudo de caso – arroios de Porto Alegre

Programamos, a partir da parceria com o Departamento de Esgotos Pluviais - DEP, a exposição de banners sobre os arroios de Porto Alegre, onde exploramos as imagens de áreas não degradadas, que muitos desconheciam existir no nosso município, assim como outras imagens com paisagens profundamente alteradas, destacando o arroio Mem de Sá que corta a comunidade e o arroio Dilúvio, até então denominado por muitos alunos de arroio Ipiranga.

Os alunos debateram sobre os impactos ambientais relacionados ao descarte de material de modo inadequado, doenças e comprometimento da qualidade da água que bebemos, essencial à vida. Destacaram também a necessidade de trabalho e geração de renda dos catadores e as poucas opções para quem tem “pouco estudo”.

O planejado atingiu seu objetivo: (re)conhecemos uma realidade e pensamos nos seus desafios. Os alunos tomaram conhecimento de outras informações e capacitaram-se mais para debater; por exemplo, algumas questões propostas:

- 1) Por que muitos arroios de Porto Alegre são chamados de valão?
- 2) O que é assoreamento de um arroio? Por que isto ocorre? E quais os problemas que pode causar?
- 3) Qual a diferença de esgoto pluvial e esgoto cloacal?
- 4) O lago Guaíba está muito poluído. Quais as causas disto? E que problemas este fato pode trazer para nosso município?
- 5) Quais são as ações realizadas no nosso município para diminuir os problemas nos arroios e no lago Guaíba?
- 6) Qual é a nossa responsabilidade para tornar Porto Alegre melhor?

## Conclusão

Mesmo sabendo da importância da água para a vida na Terra, a ação humana sobre a natureza levou à poluição dos rios, lagos e mares com esgotos e detritos industriais. Os arroios do município de Porto Alegre e o lago Guaíba, no passado, tinham águas límpidas. Hoje, estão poluídas, exalam mau cheiro e transmitem doenças. O lago Guaíba recebe a poluição de Porto Alegre e também dos outros municípios próximos, através dos rios Jacuí, Caí, Gravataí e dos Sinos. E estes dois últimos estão entre os dez rios mais poluídos do Brasil. A Imagem 05 mostra a localização dos rios, afluentes do lago Guaíba.

Ao conhecer nosso lugar, seus problemas e suas potencialidades, tomamos consciência do nosso papel e da nossa responsabilidade para fazer deste um espaço mais humanizado e saudável. O conhecimento empodera, e é fundamental para rever nossas práticas e construir uma sociedade sustentável.

### Referências:

EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA. **Educação de Jovens e Adultos**. Sistematização da Pesquisa de Campo e Planejamento Temático 2014. Abril de 2014. (Reprogr.)  
MENEGAT, R., Porto, M. L., Carraro, C.C., Fernandez, L. A. D. , (Coords). 2006. **Atlas Ambiental de Porto Alegre**, Porto Alegre, Edufrgs. .  
STRAHLER, A. N. **Geografia Física**. 1984. Barcelona, Espanha. Ed. Omega.



Imagem 05 – Afluentes do lago Guaíba. Fonte: MENEGAT, Rualdo (Org) Atlas Ambiental de Porto Alegre, UFRGS, Porto Alegre, 2006.



# **PROJETO ESCRILEITURAS NA EJA BIOGRAFEMA: MÁRIO QUINTANA**

**Claudia Maria Maia Garcia**

**Cleusa Bressan**

**Eugênio Carlos Lacerda Borges**

**Vera Maria Teleschkin Mendes**

**Zuleika Andradas Albuquerque**

**“Olho em redor do bar  
em que escrevo estas linhas.  
Aquele homem ali no balcão,  
caninha após caninha,  
nem desconfia que se acha  
conosco desde o início das eras.  
Pensa que está somente afogando  
problemas dele, João Silva...  
Ele está bebendo a milenar  
inquietação do mundo.”**  
Mário Quintana.

Este Artigo destina-se a mostrar as reais possibilidades de desenvolvimento de Projetos Educacionais e a efetiva participação dos Jovens e Adultos Trabalhadores, que ao serem envolvidos e incentivados por seus professores e coordenadores entregam-se com paixão ao ato de Ler e Escrever conjuntamente.

Partimos da seguinte questão: Qual o Biografema possível sobre Mário Quintana a partir de leituras realizadas pelos alunos das Totalidades Iniciais da EJA Wenceslau Fontoura? Usamos para a definição de Biografema Roland Barthes, quando este nos diz que “existem traços biográficos na vida de um escritor que encantam”, marcam de alguma forma o leitor. E passamos a desenvolver o Projeto Escriteiras na EJA, pela necessidade que sentimos de levar os nossos alunos a lerem e escreverem em todas as formas de textos.

Este Projeto tem como objetivo principal a leitura e a escrita, de parte da Obra e da Biografia de Mário Quintana, pelos alunos num processo de releitura e reescrita.

A realização deste projeto justifica-se pela possibilidade de invenção, criação e intervenção na Biografia de Mário Quintana, dando a ela novos sentidos, a partir da leitura de mundo que estes alunos possuem, ao que Roland Barthes chamou de Biografemas.

Tendo como público alvo deste Projeto de Escriteiras os alunos das Totalidades Iniciais da EJA – Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, da EMEF Wenceslau Fontoura e o seu período de realização o ano letivo de 2013.

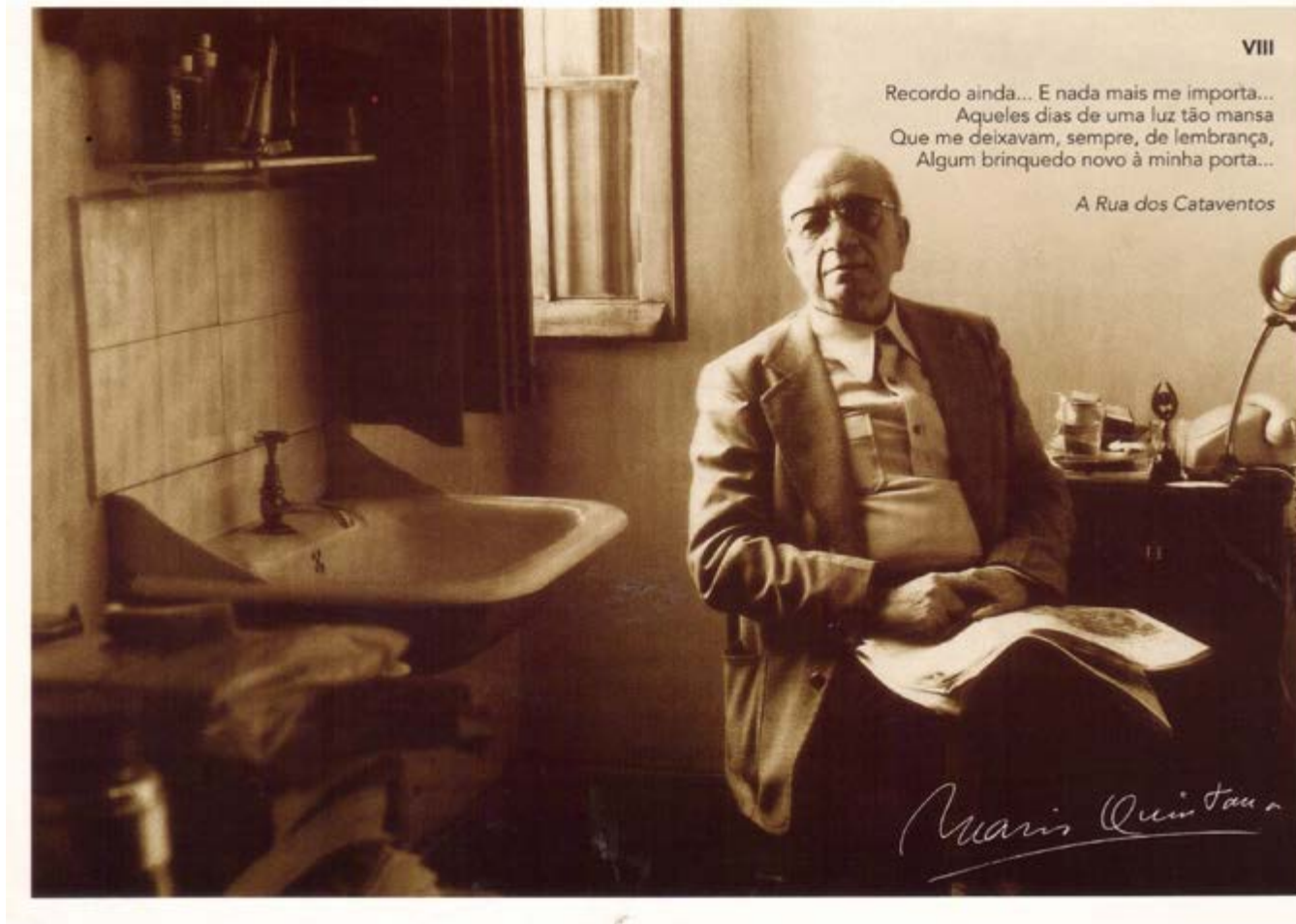
Tivemos como escritores do Biografema de Mário Quintana das T11/T21/T31 da EJA Wenceslau Fontoura, os seguintes alunos:

Eliane Silva da Silva, 50 anos.  
Eli da Graça Pereira da Fonseca, 55 anos.  
Graziele Rosalina Arrieira da Silva, 16 anos.  
Marcos Guimarães Duarte, 32 anos.  
Moisés Canaã Garcias Bernardes, 16 anos.  
Nara Regina Cezar Honatel, 66 anos.  
Sheila Costa de Oliveira, 36 anos.  
Valtemir Engeroff Staudt, 43 anos.

Mário de Miranda Quintana, um homem sozinho, que demonstrava em sua aparência esta escolha, mas o rosto iluminava-se quando recebia a visita de sua musa Bruna Lombardi. Ele tinha muitos amigos, mas ficava feliz quando estava com ela.

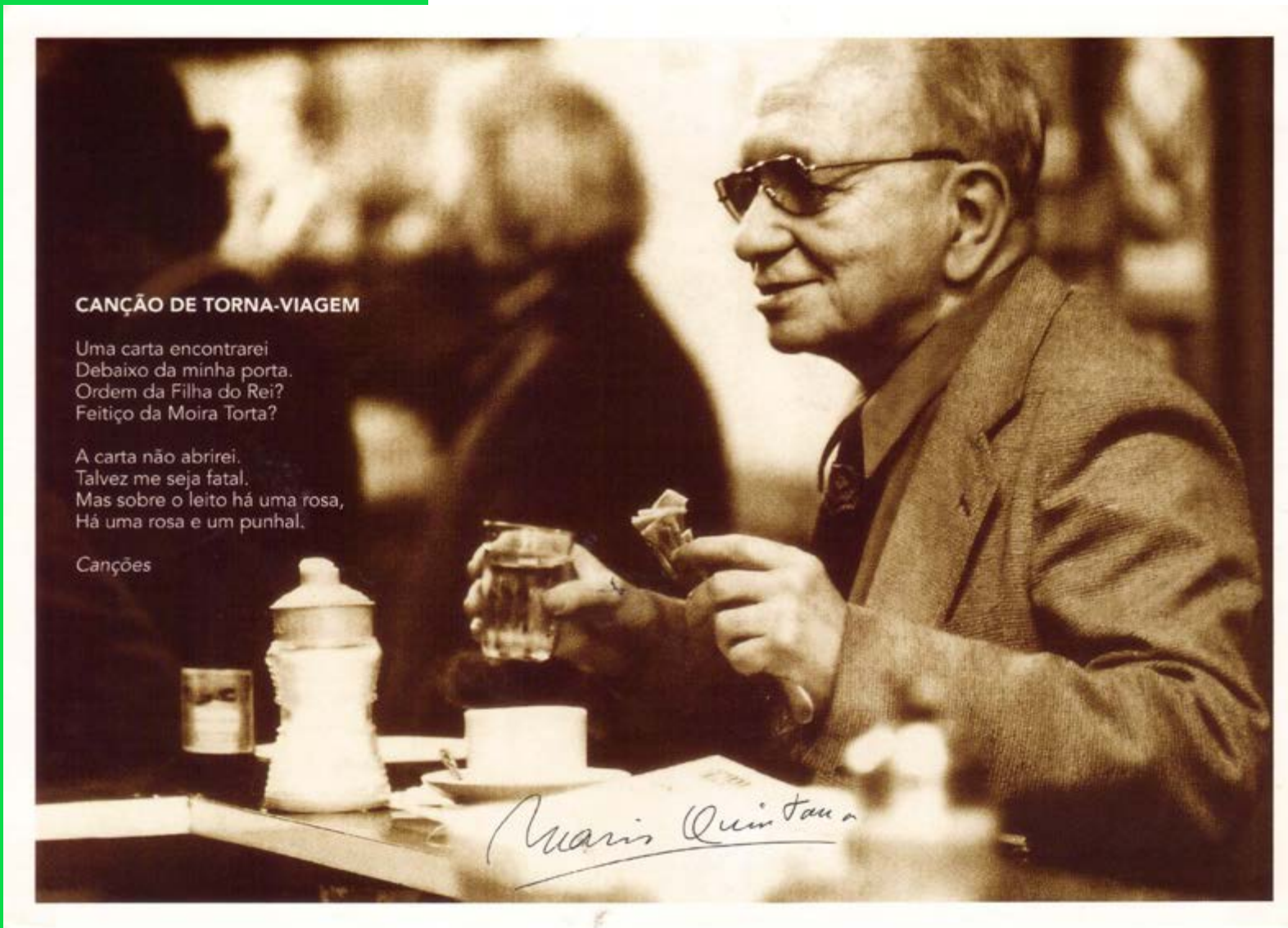
## POEMINHA DO CONTRA

“Todos estes que aí estão  
Atravancando o meu caminho,  
Eles passarão.  
Eu passarinho!”



Quando ele saía do Hotel, acompanhado de seus cigarros, geralmente ia para a rua da Praia e Praça Alfândega para arejar a cabeça. Sentado em um banco, admirava o movimento da cidade, ler seu jornal, além de engraxar seus sapatos com seu engraxate preferido, talvez tentando encontrar algo que acalentasse seus pensamentos ou que chamasse sua atenção. Possuía muitos amigos, mas poucos eram aqueles que viviam ao redor de seu mundo.

Por decisão de escolha de vida, optou por morar sozinho, em hotéis, sem formar sua família e sua casa, não vivia de vento, usava os serviços que os hotéis ofereciam e o que a cidade também oferece de melhor, como o mercado público, o Chalé da Praça XV.



Quintana em um Bar da Rua Da Praia, 1976.

Sua vida pessoal não era muito divulgada, ele sempre foi discreto, somente quando adoeceu é que houve a aproximação com a sua sobrinha que ficou cuidando dele, até o dia de sua morte.

O Mapa

“Olho o mapa da cidade  
Como quem examinasse  
A anatomia de um corpo...

(E nem que fosse o meu corpo!)

Sinto uma dor infinita  
Das ruas de Porto Alegre  
Onde jamais passarei...

Há tanta esquina esquisita,  
Tanta nuance de paredes,  
Há tanta moça bonita  
Nas ruas que não andei

(E há uma rua encantada  
Que nem em sonhos sonhei...)

Quando eu for, um dia desses,  
Poeira ou folha levada  
No vento da madrugada,  
Serei um pouco do nada  
Invisível, delicioso

Que faz com que o teu ar  
Pareça mais um olhar,  
Suave mistério amoroso,  
Cidade de meu andar  
(Deste já tão longo andar!)

E talvez de meu repouso... ”

Ele se sentiu acolhido em Porto Alegre e fascinado por sua beleza, passou a adorar como seu cantinho predileto para aqui viver e repousar eternamente.

Porto Alegre mudou, assim como Mário Quintana mudou em suas publicações, hoje também é homenageado com um bairro em seu nome, com ruas e lugares que jamais passou. Será que não? Vejamos a seguir.

Vários foram os momentos em que os alunos realizaram as leituras, releituras, escritas e contatos com a obra do escritor Mario Quintana. Gaúcho de Alegrete, que se dizia um “Eterno aprendiz de poeta”.

Um destes momentos foi em 2011 com o Projeto de Fotografias “Quintana Na Wenceslau Fontoura”, (ALBUQUERQUE 2013), realizado pelas totalidades iniciais, na disciplina de Educação Física, durante a Feira do Livro da EJA, em que o poeta Mário Quintana foi homenageado. Os alunos representaram e apresentaram Mário Quintana por fotografias com o rosto do poeta. Estes Cartões-fotos trazem, além da imagem de Quintana, os seus versos, o que despertou total interesse dos alunos da EJA WF. A proposta era criar fotos com os cartões-fotos. E o resultado foi surpreendente, veja algumas das fotos produzidas pelos alunos.



Quintana é Fotografado enquanto as alunas Eleda e Nara leem seus poemas.



Professor Eugênio Carlos cumprimenta o Poeta Mário Quintana durante a visitação à EJA – WF.

Este projeto de Fotografias foi resgatado durante as Escreleituras na EJA, pois foi significativo na vida destes alunos e marcava o seu início de leitores e autores dando um novo sentido às suas vivências e às suas aprendizagens. Marcando um novo tempo na construção do currículo escolar. O tempo de Desafio da Diferença Pura como chamou Corazza (2013, p. 29):

Onde as práticas atestam a existência dos diferentes que povoam...escolas e salas de aula, dias e noites. Diferentes são homossexuais, os negros, os índios, os pobres, as mulheres, os loucos, os doentes, deficientes,... que não aceitam mais serem vistos como vítimas ou culpados,... e para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas... os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então.



Aluno realiza o Biografema onde coloca a possibilidade de o poeta Mário Quintana ser negro como ele, e ele ser um poeta como Mário Quintana, gaúcho de Alegrete, que se dizia um "Eterno aprendiz de poeta".

Os alunos escreveram este Biografema, em diferentes formatos de textos, possibilitando diferentes formas de visualização e leitura, seja através de escritos ou de fotografias, mostrando o seu protagonismo a partir de suas vivências, de seus sentimentos, de suas aprendizagens construídas ao longo de suas vidas. Eles fazem as releituras com base na leitura de mundo que eles realizam. Demonstrando assim o seu potencial criativo, inventivo e suas reais possibilidades de intervenção no seu espaço. Contribuindo para tornar a escola como um local onde, segundo Caregnato; Genro, os "Direitos Humanos possam ser exercidos e esteja presente o reconhecimento da diversidade cultural expressa pela diferença etária, étnica, de gênero, religiosidade, orientação sexual, classe social, entre outras" (CAREGNATO; GENRO 2013, p. 23).



O aluno Marco Antônio, demonstra a sua felicidade ao posar para foto ao lado da professora Zuleika e do ilustre visitante, o poeta Mário Quintana aqui representado pelo colega.

#### Referências:

- ALBUQUERQUE, Zuleika A. **Educação Física na EJA Wenceslau Fontoura: um projeto multidisciplinar**. In: LEMOS, M.P.; DALAROSA, P.C. (Orgs.). **EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos**. Porto Alegre: SMED – Supernova Editora, 2013.
- CAREGNATO, Célia Elizabete; GENRO, Maria Elly. **Educação na e para a diversidade: nexos necessários**. In: CAREGNATO, C.E.; BOMBASSARO, L.C. (Orgs.). **Diversidade Cultural. Viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação**. Erechim, RS: Novello & Carbonelli, 2013.
- CARVALHO, Abigail de Oliveira et al. **Varal de Poesia**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Nos tempos da educação ...da diferença**. In: LEMOS, M.P.; DALAROSA, P.C. (Orgs.). **EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos**. Porto Alegre: SMED – Supernova Editora, 2013.
- QUINTANA, Mário. **Eu passarinho**. São Paulo SP: Editora Ática, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Baú dos Espantos**. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Globo, 1987. P.90.
- \_\_\_\_\_. **Apontamentos de História Sobrenatural**. O MAPA. Disponível em: <[http://www.passeiweb.com/estudos/livros/apontamentos\\_de\\_historia\\_sobrenatural](http://www.passeiweb.com/estudos/livros/apontamentos_de_historia_sobrenatural)> acessado em: 25/09/13.
- Roland Barthes – Biografia e Obra:  
Disponível em : <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/roland-barthes-e-o-prazer-da-palavra>> acessado em 30/11/2013.  
Disponível em:<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Roland\\_Barthes](http://pt.wikipedia.org/wiki/Roland_Barthes)> acessado em: 30/11/2013.



**Prefeitura de Porto Alegre**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
Rua dos Andradas, 680 | Centro Histórico  
CEP 90020-004 - Porto Alegre  
| Rio Grande do Sul | Brasil

**Revista Eletrônica Conhecer**  
Telefone: (51) 3289.1840

**Conselho Editorial**  
Célia Trevisan Teixeira  
Giane Zacher  
Salette Campos de Moraes  
Silvio Capaverde  
Valéria de Leonco

**Revisão**  
Célia Maria Trevisan Teixeira  
Salette Campos de Moraes

**Arte e Diagramação**  
Rosane Dias González

**Fotografias**  
Acervo das escolas

## **CIP – DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO – BRASIL**

---

SMED CONHECER: Revista Eletrônica. – v. 1, n. 1, (2011-). – Porto Alegre : Prefeitura de Porto Alegre ; Secretaria de Educação, 2011-.

Irregular (2011-).

Descrição baseada em: n. 7, fevereiro 2016.

Disponível na versão *online* em:

<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/conhecer/>

ISSN 2316-4204

---

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Rede Municipal de Ensino. 3. Porto Alegre.

Catálogo elaborado pela Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/SMED

# PARTICIPAM DESTA EDIÇÃO

**Adriana Maidana** | Graduada em Pedagogia. Professora das Totalidades Iniciais na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Adriane Bento** | Graduada em Pedagogia; Psicopedagoga Clínica e Institucional. Professora da EJA na EMEF Neusa Goulart Brizola, nas Totalidades Iniciais.

**Aline Kunst** | Graduada em Geografia; Especialista em Geografia; Especialista em Tecnologias em Educação; Mestre em Geografia. Professora da EJA na EMEF Neusa Goulart Brizola.

**Aline Rocha Mendes** | Licenciada em Ciências Biológicas; Especialista em Gestão da Educação; Mestre e Doutoranda em Educação Professora da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Ana Claudia Klein Ferreira** | Graduada em História e Jornalismo. Mestre em Gestão Educacional. Professora da EJA na EMEF Neusa Goulart Brizola.

**André Rodrigues Horta** | Graduado em Matemática e Graduando em Estatística. Prof. de Matemática na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Ângela Tricot** | Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Séries Iniciais; Licenciatura em Teatro; Pós Graduação em Psicopedagogia. Professora na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**Angelo Patrício Gomes Sergio** | Professor de Geografia da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Anna Beatriz Oliveira Domingues** | Graduada em Artes; Especialização em artes visuais. Coordenadora do grupo de contadores da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Beatriz Helena Justo Kieling** | Licenciatura em Matemática; Pós-Graduação em Informática na Educação. Professora na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**Camila Ventura Meg** | Professora atuante na disciplina de História, em EJA, na EMEF Dolores Alcaraz Caldas e na EMEF Lidovino Fanton; Mestre em História.

**Carla dos Santos Bandeira** | Graduação em Pedagogia – Series Iniciais; Especialização em Psicopedagogia. Professora na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**Carla Patrícia Pintado Núñez** | Graduada em Letras – Espanhol; Bacharel em Ciências Sociais; Mestre em Educação. Professora E.M.E.F. Vereador Carlos Pessoa de Brum.

**Carlos Eduardo Berwanger** | Graduado em Educação Física; Especialista em Educação Psicomotora; Mestre em Ciências do Movimento Humano. Professor de Educação Física na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Christine Farias Souza** | Professora de Português da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Claude Xavier Lerpiniere** | Graduada em Letras – Português/Francês; Curso na Sorbonne – Língua e civilização; Curso em Nice para professores de francês; Curso em Aix en Provence. Professora da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Cláudia Ercolani** | Licenciada em Educação Física; Pós-graduação em Gestão Escolar; Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais. Professora da EMEF João Antônio Satte

**Claudia Maria Maia Garcia** | Licenciada em Pedagogia – Habilitação Supervisão Escolar; Especialização em Gestão Educacional. Coordenadora Pedagógica da EJA na EMEF Wenceslau Fontoura.

**Clea Penteado** | Graduada em Artes Plásticas; Mestre em Educação. Atua na biblioteca da EMEF Neusa Goulart Brizola.

**Cleusa Bressan** | Licenciada em Pedagogia; Especialização em Ciências da Educação. Professora das Totalidades Iniciais da EJA na EMEF Wenceslau Fontoura.

**Darlane Lúcia P. de S. Teixeira** | Graduada em Educação Física; Psicopedagogia e Educação Infantil. Professora na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**Denise Severo Spadoni de Vargas** | Professora de Artes da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Elisabete Castilhos Lencines** | Licenciada em Pedagogia - Orientação Educacional; Especialização em Psicopedagogia. Professora da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Eugênio Carlos Lacerda Borges** | Licenciado em Ciências e Matemática; Bacharelado em Física. Professor de Ciências da EJA na EMEF Wenceslau Fontoura.

**Evelise Romero Costa** | Licenciada em Pedagogia – Orientação Educacional; Pós-Graduação em Psicopedagogia. Professora na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**Éverton Eliéser Dias da Silva** | Graduado em Letras; Especialista em Ensino de Língua Inglesa. Professor de Língua Estrangeira - Inglês na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Flavia Andrade** | Graduada em Letras e em Artes Plásticas; Especialista em Língua Inglesa; Mestre em Teoria da Literatura; Doutora em Estudos de Literatura. Professora da EJA na EMEF Neusa Goulart Brizola.

**Gustavo Corrêa Pinto** | Graduado em Educação Física. Professor da EJA na EMEF Neusa Goulart Brizola.

**Inês Cristina de Barros** | Alfabetizadora; Licenciada em História; Especialista em Educação de Surdos. Professora do Cmet Paulo Freire.

**João Nely Niederauer** | Graduado em Educação Física pela ESEF/ UFRGS. Especialista em Educação Física Escolar pela UNICAMP e em Ciências do Esporte pela mesma Universidade. É professor de Educação Física na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**João Rudimar Kunz** | Graduado em Letras – Português/Inglês; Mestre em Literatura Brasileira; mestre em Filosofia. Bibliotecário (EJA) na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Joice Helena Paladino Cardoso** | Licenciatura Curta em Ciências; Licenciatura Plena em Matemática; Pós-Graduação em Alfabetização e Ação Supervisora. Professora na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**José Carlos Ferrari Junior** | Graduado em Geografia; Especialização em Coordenação Pedagógica; Especialização em Gestão Estratégica do Planejamento; Especialização em Geografia. Professor E.M.E.F. Vereador Carlos Pessoa de Brum.

**Kelly da Silva Moraes** | Graduada em História; Especialista em História da África e Cultura Afro-Brasileira; Mestre em Sociologia; Profa. de História na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Lilian de Lemos Timm** | Licenciada em Biologia; Mestre em Geociências, área de concentração Paleontologia. Professora de EMEF João Antônio Satte.

**Liria Romero Dutra** | Professora atuante na disciplina de Língua Portuguesa na EMEF Vereador Carlos Pessoa de Brum e na EJA da EMEF Lidovino Fanton; Mestre em Letras.

**Lucimara Beppler** | Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Professora de EJA na EMEF João Antônio Satte.

**Marcelo Stoduto** | Professor de Língua Portuguesa da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Marcelo Taudelino de A. Pereira** | Licenciado em História. Professor na EMEF João Antonio Satte.

**Márcia Gomes** | Graduação em Pedagogia – Educação Infantil; Mestre em Educação. Professora da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Marcia Nunes de Vargas** | Graduada em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas; Especialista em Orientação Educacional na Educação Básica e Psicopedagogia. Profa. de Arte-Educação na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Marco Mello** | Graduado em História; Especialista em História e em Projetos Sociais e Culturais; Mestrando em Educação. Coordenador Pedagógico EJA na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Marcus Vinicius de Moraes Ribeiro** | Licenciatura Plena em Geografia. Professor na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**Mariana Ribeiro Sirangelo** | Licenciatura em Espanhol; Pós-Graduação FTC – EAD; Tradutora Juramentada e Pós Graduada em Supervisão e Orientação Escolar. Professora na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**Mariel Hidalgo Garcia** | Graduada em Biologia e Ciências; Especialista em Toxicologia; Mestre em Educação em Ciências; Professora da EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Marisa Flores** | Graduada em Educação Física e em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Terapêutica e em Informática e Educação; Mestranda em Serviço Social. Professora na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Maritza Martins** | Graduada em Ciências Biológicas. Professora da EJA na EMEF Neusa Goulart Brizola.

**Miriam Moschen Silveira** | Graduada em Licenciatura Curta em Ciências e Matemática e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; Especialista em Programas de Bio-Sociologia; Mestre em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. Profa. de Ciências na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Nina Magalhães Loguercio** | Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas; Especialização em Educação Inclusiva e Mestrado em Educação; Professora EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Nilce Maria Rodrigues** | Licenciatura em Educação Artística; Especialização em História Afro brasileira. Professora na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**Patrícia da Cunha Raupp** | Licenciada em Artes Visuais; Especialização Educação Psicomotora; Professora da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Patrícia Fontoura da Rosa** | Graduação em Ciências Biológicas; Pós-graduação em Biologia Molecular e Mestrado em Diagnóstico Genético e Molecular. Professora da EJA na EMEF Chico Mendes.

**Rita de Cássia Nunes Azzolin** | Graduada em História; Especialista em Memória Social e Identidades. Professora da EJA na EMEF Neusa Goulart Brizola.

**Rita de Cássia Ribas Campos** | Licenciatura em Pedagogia; Pós-Graduação em Psicopedagogia; Mestrado em Teologia. Professora na EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

**Ronildo Neumann Pastoriza** | Professor de Educação Física da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Roselena Leal Colombo** | Licenciatura em História; Especialista em História Contemporânea; Mestre em História IBERO-Americana Professora da EMEF Senador Alberto Pasqualini.

**Sandra Emannuelli** | Licenciada em Educação Artística; Pós graduada em Arte-Educação. Professora da EJA na EMEF Chico Mendes.

**Sônia Regina Silva Pedroso** | Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos; Mestre em Educação.

**Susane Hübner Alves** | Graduação em Geografia; Especialização em Geografia. Professora na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Suzi Maria Petró** | Graduada em Letras; Especialista em Educação Estética e Arte. Professora de Língua Portuguesa na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

**Vera Lucia da Silva Thomaz** | Graduada em Pedagogia; Pós-Graduada em Supervisão Escolar. Professora da RME de Porto Alegre na EMEF Chico Mendes.

**Vera Maria Teleschkin Mendes** | Professora Referência das Totalidades Iniciais: T11, T21 e T31 da EJA na EMEF Wenceslau Fontoura.

**Tânia da Silveira Arruda** | Graduada em Letras - Licenciatura em Português e Inglês e respectivas Literaturas: tradutora: letras; Bacharelado, Tradutor em Inglês. Especialista em Inglês; Aperfeiçoamento para professores de inglês na RUTGERS the State University of New Jersey, EUA. Professora da EJA na EMEF Neusa Goulart Brizola.

**Zuleika Andradas Albuquerque** | Licenciada em Educação Física; Especialização em Pedagogia dos Esportes. Professora de Educação Física das Totalidades Iniciais da EJA na EMEF Wenceslau Fontoura.



# PREFEITURA PORTO ALEGRE

---

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO