

Escritos e Escritas na EJA:

Produções acadêmicas do Curso
de Pedagogia da U F R G S



FACED
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NIEPE - EJA/UFRGS

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Escritos e Escritas na EJA:

produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS

N. 3, jan./jun. 2015

Publicação semestral do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIEPE-EJA/UFRGS)

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Diretora: Simone Valdete dos Santos

Organizadoras: Aline L. da Cunha, Cíntia I. Boll, Denise M. Comerlato

Capa e diagramação: Kelly Bernardo Martinez

Revisão: Aline L. da Cunha, Cíntia I. Boll, Denise M. Comerlato, Kelly Bernardo Martinez

Homepages:

<http://www.ufrgs.br/niepeeja/escritos-e-escritas-na-eja>

<https://issuu.com/revistaejaufrgs>

Endereço e contatos:

Revista Escritos e Escritas na EJA

UFRGS – Faculdade de Educação – NIEPE/EJA

Av. Paulo Gama, n. 110 - Prédio 12.201

Farroupilha – Porto Alegre/RS

CEP 90046-900

niepe-eja@ufrgs.br

Registro SABUFRGS: 1012037

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Escritoe Escritas na EJA : produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS / Aline L. da Cunha e Denise M. Comerlato, organização e revisão; Kelly Bernardo Martinez, capa, diagramação e edição. Porto Alegre : Faculdade de Educação/NIEP-EJA/UFRGS, 2014–. N. 3 (jan./jun. 2015) Semestral.

1. Educação – Periódicos. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Produção acadêmica. 4. Pesquisa. 5. Formação de professor. 6. Prática pedagógica. 7. Estágio. I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. NIEPE-EJA II. Comerlato, Denise M.. III. Cunha, Aline L. da. IV. Martinez, Kelly Bernardo.

CDU: 374.7 (05)

Bibliotecária: Andréa Regina Santos de Freitas CRB-10/1948

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Por Aline Cunha e Denise Comerlato04

PRODUÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

INOVAR NA PRÁXIS EM EJA: desafios e instigações perante uma turma onde predominam jovens

Por Caroline Gonçalves Chaves 07

O EMPODERAMENTO DE JOVENS E ADULTOS DA EJA ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE RECONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS E SABERES

Por Claudia da Silva Gomes 16

MÚSICA E EJA: a ludicidade multiplicando saberes na Educação de Jovens e Adultos

Por Everton Chemelo 28

“E QUEM JÁ NÃO VIVEU ALGUMA COISA QUE APARECE AÍ?” da ficção à realidade. Análises e reflexões de filmes e notícias pelos alunos de uma turma de EJA

Por Gabriele da Fonseca Basso de Castro 40

A VEZ EM QUE EU ME (TRANS) FORMEI EM PROFESSORA, OU DE COMO O ESTÁGIO É VALIOSO PARA UMA FORMANDA EM PEDAGOGIA

Por Mariana Leonhardt 55

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM PROCESSO

Por Stephanie Funck..... 68

PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: um olhar sensível e o diálogo de saberes populares em uma comunidade quilombola

Por Salete Vedovatto Facco 79

APRESENTAÇÃO DA REVISTA

Aline Cunha e Denise Comerlato

Professoras da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Impulsionados por nossa vontade de compartilhar, seguimos mais um número da *Revista Escritos e Escritas na EJA*, produzida a partir do trabalho coletivo, de cada um e de todos, participantes da turma de estágio em Educação de Jovens e Adultos no semestre 2015/01.

A *Revista*, construída com a compilação dos artigos das e dos estudantes que concluíram o estágio em EJA, exploram diferentes reflexões advindas da experiência docente vividas no semestre 2015/01. Os temas dos artigos abarcam o empoderamento dos sujeitos da EJA, a música e o cinema como recursos pertinentes para o desenvolvimento do projeto pedagógico, os processos de alfabetização e a construção da docência durante o estágio.

Se por um lado a reflexão crítica, constituinte da prática pedagógica em uma perspectiva emancipatória e popular são centrais nestes artigos, por outro, também se dedicam ao (re)encantamento do mundo, ao fazerem dos encontros da sala de aula um lugar de fortalecimento da esperança. Seguimos, assim, os preceitos da educação popular com base em Freire, de cujos ensinamentos depreendemos que, se a desilusão paralisa, a esperança mobiliza.

Certas de que essa mobilização deve ter no horizonte a transformação social, a busca por uma sociedade mais igualitária, compreendemos que a educação não pode ser neutra. Essa é a dimensão política da educação. Como defendeu Freire em *Importância do Ato de Ler*, precisamos “ter clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê* fazemos a educação”. Mas a clareza se

constrói na reflexão crítica do próprio fazer docente, na busca da coerência entre a opção política e a prática pedagógica.

Tomar posição diante das desigualdades sociais, reconhecer a própria ingenuidade, afirmar cada estudante da EJA como sujeito criador e produtor de conhecimentos, analisar criticamente os conhecimentos escolares para que tenham realmente um caráter emancipatório, perceber-se a si mesmo e o outro como construtores da história são, entre outros, saberes necessários para o exercício da docência. E essas são algumas das aprendizagens vivenciadas por nossos estagiários.

É nos espaços de docência das e dos estagiários, assim como no nosso, na orientação destes trabalhos, que fazemos crescer também a nossa esperança. Não uma esperança ingênua que espera que “um dia as coisas mudem”, mas que assume, dentro do campo de possibilidades que se coloca ao docente, o compromisso de estar junto e de lutar a favor dos grupos populares.

Boa leitura!

Denise Comerlato e Aline Cunha.



PRODUÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

INOVAR NA PRÁXIS EM EJA: desafios e instigações perante uma turma onde predominam jovens¹.

Caroline Gonçalves Chaves²

RESUMO: O presente artigo versa sobre os desafios experienciados no estágio de docência em uma turma de T2 da modalidade EJA, em uma escola estadual de Porto Alegre onde prevalece o público jovem, caracterizando a juvenilização da EJA. A turma mantinha-se acostumada às aulas conteudistas, insufladas na cópia do quadro para o caderno e as mudanças intimidavam. As situações vivenciadas em sala de aula e as atividades escolhidas para acolher os anseios de adolescentes e também de adultos e idosos presentes nessa turma, compuseram minha práxis, de modo que foram necessários estímulos diários para motivar seus interesses em seguir estudando.

PALAVRAS-CHAVE: Juvenilização. EJA. Desafio. Inovação.

INTRODUÇÃO

A turma de Totalidade 2 (T2) onde realizei a prática de estágio de docência em EJA, é composta por 12 alunos, sendo 4 homens e 8 mulheres, com idades entre 15 e 64 anos. Interação adolescentes, adultos e idosos em uma turma heterogênea e pouco unida, onde perdura o desejo de aprender a ler e escrever e onde as atividades inovadoras e não conteudistas assustam. Ainda sobre a turma, é importante ressaltar que um dos alunos, adolescente, sofreu um acidente que afetou, em parte, sua capacidade cognitiva e desde então, ele demonstrou revolta com a escola e dificuldade em se ater às atividades propostas. Outro aluno, também adolescente, apresentava possível transtorno global do desenvolvimento (síndrome de Asperger), embora manifestasse grande facilidade e interesse para determinadas áreas do conhecimento. Um terceiro aluno, de igual modo adolescente, comparecia às aulas muito raramente e cumpria medida socioeducativa. Todos são oriundos de famílias de baixa renda e a maioria trabalha, inclusive os mais jovens. Considerando os diferentes contextos, foram elaboradas propostas que superassem os possíveis estigmas de “não-aprender”,

¹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Dra. Aline L. da Cunha Della Libera.

² Acadêmica graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: carolinegch@gmail.com

“ser bagunceiro” ou “desinteressado” que, pelos contextos vividos, alguns dos estudantes poderiam sugerir para a comunidade escolar.

Primeiras impressões

Logo na minha chegada à turma, durante a semana de observação, pude perceber certo distanciamento: os adultos sentavam-se à frente da sala, enquanto os jovens, maioria na turma, sentavam-se ao fundo; pouco conversavam (adultos e jovens). Possuíam, claramente, ritmos de aprendizagem e interesses diferentes. Notei que as senhoras tinham grande anseio por alfabetizarem-se e uma predileção pelas aulas tradicionais, onde a matéria era copiada do quadro. Apesar do conforto que as aulas conteudistas traziam a essas alunas, que sentiam estar realmente aprendendo à medida que seus cadernos iam sendo preenchidos, intentei planejar aulas diferenciadas para esta turma, com músicas, vídeos e outros recursos que considere transformadores. Tudo para buscar estremecê-los, pois me pareciam apáticos e pouco participativos. Contudo, como fazer isso sem chocá-los em demasia? Como conseguir suas atenções para atividades dantes não experienciadas e, até mesmo, ousadas? Uma destas atividades teve como objetivo a preparação de um bolo vegano.

Pensamos, então, minha orientadora e eu, em uma ação que se apresenta, desde os primórdios, como agregadora e disseminadora de conhecimento: cozinhar. Cozinhar implica atenção, desde a seleção dos ingredientes até o cuidado com o preparo do alimento, que envolve certa dedicação para que a receita saia conforme o esperado. Cozinhar em grupo é, ainda, um exercício de solidariedade, união e paciência. Na noite escolhida, rumamos, então, para o refeitório escolar, onde a merendeira nos cedeu espaço, utensílios e o forno para prepararmos um bolo vegano. O termo vegano é utilizado para indicar um produto que não contém ingredientes de origem animal, ou seja, tratava-se de um bolo sem ovos e sem leite, o qual defendi que era igualmente saboroso e menos oneroso.

Iniciamos pela junção dos ingredientes. Fazia parte da atividade, observá-los bem, pois seria necessário, na sala de aula, lembrá-los para escrever a receita

conjuntamente. A proposta era de um bolo de banana com amendoim e calda de maracujá, a qual trouxe preparada de casa para facilitar o preparo. C.X., um adolescente que, a princípio, se negava a realizar as atividades, disse que não iria participar, porque “só sabia fazer bolo de chocolate”. Sugeri que ele trouxesse sua receita de bolo de chocolate para compartilhar com a turma. Daí surgiu a ideia, mais tarde, de montarmos nosso próprio livro de receitas, unindo receitas que cada um já conhecia e aprovava. Para o bolo, A. e C.S. cortaram as bananas, enquanto N. e E., senhoras, misturavam a farinha e o fermento ao açúcar e ao amendoim triturado. “É preciso juntar o fermento bem devagar, senão o bolo não cresce” - disse E.C.X. e G.T., ambos adolescentes, não participaram cozinhando, mas davam sugestões. T.S., outra adolescente, afirmava não gostar de bolo de banana. N. exclamou, em determinado momento: “Banana combina com canela, *prô*. Não vai canela nesse bolo?” Aderindo à sua sugestão, conseguimos um pouco de canela em pó com a funcionária do refeitório. “Não põe muito, *prô*, senão fica forte” - advertiu N.; J. chegou atrasado e só teve tempo de acompanhar o bolo já cozinhando. Enquanto o bolo assava, por aproximadamente 40 minutos, retornamos à sala de aula para anotar sua receita. “Quanto de farinha nós colocamos?” - perguntei. A resposta foi imediata: “Duas xícaras”. “E qual é a fruta base desse bolo?” - em coro disseram: “Banana!”. “Aqui escrevemos ‘uma colher de sopa’. Do que estamos falando?” - A. respondeu que era do fermento. A dinâmica funcionou muito bem, de modo que até mesmo a maneira de preparo foi escrita em conjunto.

A fome já estava “batendo” quando suspeitamos que o bolo deveria estar pronto. Retornamos ao refeitório. Por pouco nosso bolo não queimou! Cortamos os pedaços e cada um pegou o seu. A orientadora do estágio, que havia chegado, exclamou: “Falta a calda!”. Pusemos a calda e comemos nossos bolos. Todos aprovaram! J. comeu três pedaços. N. disse que faria a receita em casa, por se tratar de um bolo fácil, gostoso e econômico. “E viram como bolo sem ovo cresce?” - atestei. Segundo Heck,

[...] A culinária representa um amplo arsenal de identidades que, por não se diluírem no contato com outro, mantém a tensão da alteridade, do convívio multicultural que resiste aos efeitos pasteurizadores da globalização (1998, apud SILVA, 2012, p. 17).

Essa atividade, simples e conciliadora, uniu os colegas (todos trabalharam juntos na preparação do bolo) e incluiu uma atividade de escrita da receita, assim como o exercício da boa memória. Foi necessária, também, uma decisão do grupo para adaptá-la e incluir um novo ingrediente. Provamos que cozinhar é, ainda, um ato pedagógico e que acolheu os saberes das senhoras, com prática no assunto, e a vontade dos mais jovens de aprender algo diferente.

Um desafio

Os alunos A., C.X., T.S., C.S., T.R., G.J., G.T. e J. são adolescentes e, em muitos momentos, sentiam-se incomodados por estarem na escola fora do que era considerado o “tempo regular”. A turma mista, com pessoas de diferentes idades, nem sempre conciliava suas ambições. Segundo Dayrell (2007), a escola ainda vê esses jovens como irresponsáveis e eles encaram-na como uma “obrigação” necessária para adquirirem uma diplomação, distante de seus interesses pessoais e preferências. A crise escolar com a juventude se dá pelo não entendimento das peculiaridades dos alunos jovens, propondo-se apenas a despejar conteúdos sem levar em conta suas realidades. Alguns dos alunos desta turma passavam o dia inteiro ociosos, somente ocupado pela escola no turno da noite. C.X. claramente não queria estar ali e afirmava, a todo o momento, sua insatisfação em estudar. Dizia que só estava na escola porque a mãe o obrigava e em outros momentos seu discurso era contraditório, garantindo que ninguém mandava nele. Recusava-se a realizar as atividades e dizia que iria morar com sua avó no interior e ela o sustentaria, deixando indícios de que a escola passaria efetivamente a ser desnecessária. Por diversas vezes tentei conversar com ele e motivá-lo, mostrando-lhe as vantagens do aprendizado escolar para seu futuro. C.X. tem facilidade com a Matemática e apenas pelos exercícios matemáticos ele se interessava. Ao se deparar com outros conteúdos, mantinha o caderno fechado e colocava os fones de ouvido para escutar música, sendo advertido muitas vezes pela professora titular.

A música era um tema recorrente na sala de aula, pois frequentemente os jovens escutavam, por meio dos seus celulares, canções do momento, usualmente,

funk. Eu raramente relutava para que os alunos não ouvissem música em sala, pois além de ser inútil, alguns diziam que só conseguiam se concentrar ouvindo algo. Pedia apenas para que “um dos ouvidos” ficasse livre para me ouvir. Tentei trazer, então, algumas canções que pudessem agradar à turma. A primeira foi “Para todos”, de Chico Buarque e trabalhamos o significado de “toada” e redondilha. A MPB, que supostamente agradaria às senhoras (elas não compareceram à aula nesse dia), não fez grande sucesso entre os jovens. C.X. disse que seu pai costumava ouvir “choradeira”, como assim caracterizou a MPB. Pediu-me, então, que eu trouxesse um *funk*. No primeiro momento respondi que o *funk* dificilmente teria rimas ricas e não seria violento; que pouco aprenderíamos com ele. Essa minha posição foi bastante autoritária e intolerante, pois não considerei o anseio do aluno e seu saber. Assim, no encontro seguinte, após reunião com a professora orientadora de estágio, levei a eles um *funk* que superou a minha ideia inicial, com vocabulário que considerei adequado e que se associava ao tema que desejava abordar no futuro: as biografias. “Livro da Vida”, de MC Guimê, falava da história de vida do artista e incitava os educandos a escreverem suas próprias histórias. Esperava que essa atividade provocasse grande entusiasmo, principalmente nos jovens. Ainda assim, poucos se motivaram. As senhoras, que não escutam *funk*, se desgostaram e os adolescentes disseram que aquele era um *funk* “fraudado”, ou seja, era um *funk* ruim. No entanto, continuei acreditando na música como ação pedagógica e trouxe outras canções de diferentes ritmos, como samba, pagode e *rap*, este último sugerido por J., que pediu a música “Dedo na Ferida”, do *rapper* Emicida. Alguns alunos demonstravam contentamento e cantavam junto com o CD. Outros, pouco se interessavam e diziam que as aulas eram “chatas”. Eu tentava, diante de toda minha inexperiência, envolver as expectativas dos alunos e alcançá-las em minhas propostas.

A caixa de lembranças

Uma atividade que pouco atraiu os estudantes foi a da confecção de uma caixa de lembranças. A proposta pretendia, após a leitura de um conto, que tratava da preservação das memórias, sugerir que guardássemos, em uma caixa de lembranças coletiva, nossas histórias por meio de objetos significativos de cada um e que

pudessem ser compartilhados. Iniciei trazendo uma bonita caixa decorada, quadrada, grande, onde coubessem diversos elementos que carregassem histórias. Pus uma foto minha de infância, onde estou com mais três crianças, na escola de educação infantil. Compartilhei que ali, em torno dos três anos, eu vivenciava uma festa junina escolar, que gostava muito de minha professora, a qual chamava de “tia” Bia. Contei que, ao meu lado, estava uma menina chamada Cátia, apelidada por meu pai de “Cátia mordedora”, já que, todos os dias, ela me brindava com uma mordida na mão. Disse que logo acima estava o Cássio, um menino que fazia meus dias mais felizes. Assim, incentivei-os a trazerem suas memórias e depositarem-nas na nossa caixa, para serem revisitadas sempre que tivéssemos vontade. Também ali seria um espaço para guardar bilhetes, letras de música, cartas, o que sentissem necessidade de preservar e compartilhar.

Na semana seguinte, a aluna L. trouxe sua recordação para compor a caixa: uma atividade escolar de sua filha, M., que continha um desenho e uma foto da pequena. L. expôs que aquela recordação era motivo de muito orgulho, pois foi uma das primeiras atividades de escrita de M. e ela guardava com muito carinho. M. é hoje uma das grandes incentivadoras da mãe e quem lhe ajuda nos estudos. Tiramos uma foto de L. com sua lembrança e a colocamos na caixa. Dias depois, somente C.S. trouxe uma lembrança, e ainda assim, não quis comentá-la. Sua irmã, T.S., foi quem apontou o que ela havia trazido, pois estava com vergonha de mostrar. Tratava-se de uma foto sua com seu pai, ela bem pequena, no colo dele. C.S. fala muito pouco de seu pai, já separado de sua mãe (com quem ela reside). Imagino que, se o contato com ele é parco, essa seja uma lembrança guardada também com muito apreço.

Os demais colegas não participaram da atividade. Talvez por não acharem-na relevante/apropriada, ou por não desejarem dividir suas histórias com o restante da turma. Muitos são reservados e não gostam de se expor. Ainda assim, essa atividade teve grande sentido pra mim, em meu processo formativo, pois culminou no fechamento de um tema (memórias) de relevância para esse período de aulas.

A juvenilização da EJA

A grande presença de jovens em uma sala de aula de EJA à noite, nos faz pensar na ineficiência do papel da escola como mediadora na aquisição de conhecimentos. Para Dayrell (2007) é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Colocar em voga os questionamentos desses jovens, valorizando os indivíduos e suas tensões e ambigüidades é extremamente necessário para compreender a condição juvenil.

A situação dos jovens de periferia é difícil: a pobreza, as drogas e o crime estão presentes no cotidiano da maioria deles. Garantir a própria sobrevivência é um desafio, pois o que se pode projetar para o futuro, muitas vezes, não é promissor. G.T., por exemplo, deixou de frequentar a escola para trabalhar na maior rede de supermercados de Porto Alegre, a qual emprega adolescentes em condições de trabalho precarizadas. Ele saiu do emprego por estar “cansado de ser explorado”, segundo seu depoimento e por desejar terminar os estudos, a fim de conseguir um trabalho melhor. Contudo, o grande intervalo que permaneceu sem estudar afetou negativamente seu desempenho quando de seu retorno à escola. C.X., por sua vez, trabalha na construção civil como auxiliar de pedreiro, em dias e horários inabituais, o que acarreta cansaço e insatisfação. Afirmo, no entanto, que as “obras” são difíceis, mas que garantem boa renda. G.J., por outro lado, cumpre medida socioeducativa e comparecia pouco às aulas. Tem grande facilidade em assimilar os conteúdos, embora seja pouco participativo. Foi surpreendido fumando nos corredores da escola, em horário de aula. Trata as professoras e a diretora como “dona” e pediu, diversas vezes, para não ser expulso da escola, ou sofreria sanção respectiva. Tanto G.T., C.X., quanto G.J. possuem contato com drogas, lícitas e ilícitas. C.X. afirma conhecer os principais traficantes de sua região e há especulações de que o próprio G.J. fornecia drogas. Também T.S. e J. foram “pegos” fumando e bebendo nos intervalos de aula. Sabe-se que o cigarro é, para esses jovens, motivo de *status*, conferindo-lhes posições importantes perante os amigos e lhes traz uma imagem de pessoas “descoladas”, modernas e independentes. G.T. afirmou que fumava uma carteira de cigarros a cada dois dias, e que seu pai é quem financiava seu vício.

Quanto à situação de vulnerabilidade, quando trabalhada a música “Despejo na Favela”, de Adoniran Barbosa, todos conheciam o significado de “despejo” e sabiam de pelo menos uma pessoa que havia sido escorraçada de sua casa. Todos são moradores de bairros e vilas vizinhos à escola e convivem com apuros eminentes como assaltos (pelo menos dois alunos foram assaltados no período do estágio, perdendo seus materiais escolares e telefones celulares), confrontos devido ao tráfico de drogas e outras situações de perigo. Quando perguntados sobre seus maiores desejos, responderam: aprender a ler e a escrever, mas também ter dinheiro para ajudar a família, noticiando suas dificuldades financeiras e o desejo de progredirem no que diz respeito às aquisições materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função reparadora da EJA, como dito no Parecer CNE/CEB 11/2000, se dá de modo a suprir uma ineficiência da escola regular ou como uma tentativa de proporcionar àqueles que não tiveram acesso à escolarização na infância e adolescência, o contato com as aprendizagens do ensino fundamental e médio. Assim, acredita-se que

[...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 9).

Compreender as aspirações dos jovens e adultos que estudam na Educação de Jovens e Adultos é mais do que despejar conteúdos à espera de que eles os assimilem. É lidar com realidades muitas vezes de exclusão, com sonhos desprezados e com a diversidade. No curto período em que estive com a turma, pude aprender que valorizar os saberes desses alunos é primordial para que se sintam acolhidos e para que o sentimento de pertencimento se faça presente na sala de aula. Nem todos gostarão o tempo todo de estar ali. É preciso que o professor ouça para ser ouvido;

que os motive, que esteja preparado e invista em sua formação como educador dessa modalidade de ensino. Reconhecer as lacunas possíveis e fazer da discência e da docência uma experiência positiva e marcante para essas pessoas e para o próprio educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 09 de Julho de 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n° 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 01 de Julho de 2015.

SILVA, Leilany Fernandes Rodrigues Arruda da. Concepções norteadoras da prática pedagógica de professoras da educação infantil e uso pedagógico da culinária: possíveis relações. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2012-09-06T151126Z-4578/Publico/4464.pdf. Acesso em: 08 de Julho de 2015.

O EMPODERAMENTO DE JOVENS E ADULTOS DA EJA ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE RECONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS E SABERES³

Claudia da Silva Gomes⁴

RESUMO: Este artigo trata das reflexões advindas a partir da prática de estágio obrigatório do curso de pedagogia da UFRGS. O estágio foi realizado em uma turma de EJA, correspondente aos anos iniciais, em uma escola pública federal. O foco principal do artigo é a discussão sobre a possibilidade de constituição de práticas pedagógicas que proporcionem o empoderamento dos sujeitos. A partir da discussão inicial sobre o entendimento da dimensão política da alfabetização e dos processos de aprendizagem, bem como a percepção destes sujeitos como capazes de aprendizagens e detentores de cultura e saberes, buscou-se uma proposta pedagógica com sentido para todos os envolvidos no processo. A partir daí, observou-se uma transformação do ambiente escolar, uma motivação inerente a um processo de aprendizagem verdadeiramente significativo e que “transbordou” para os demais ambientes.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Empoderamento. Alfabetização Crítica.

INTRODUÇÃO

*“Quem daqui não é
Aqui não mora
O que faz que não embora
Chorando lágrimas tristes
“Por estas estradas afora.”
Verso do aluno A (63) ⁵*

O presente artigo constitui-se das reflexões advindas da experiência de estágio obrigatório de um curso de pedagogia em uma turma de EJA dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa 1, de uma escola pública federal.

O planejamento e a execução das ações pedagógicas procuraram atender ao longo de um semestre as especificidades desta modalidade, com finalidades e funções específicas, com vistas a contribuir no atendimento de pequena parcela de um contingente de milhões de brasileiros, segundo o IBGE, que ainda são analfabetas. De

³ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: claug@ufrgs.br

⁵ O nome dos estudantes foi substituído pela letra inicial para preservar a identidade dos mesmos. A idade se encontra entre parênteses.

acordo com os resultados do Censo 2010, aproximadamente 91% da população brasileira com dez anos ou mais são alfabetizadas. Logo, nosso país ainda possui 9% de não-alfabetizados, o que equivale a, aproximadamente, 18 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever. Pessoas privadas de um instrumento imprescindível para a convivência social contemporânea.

Desta forma, o trabalho realizado teve como ideia principal o aprendizado ou o desenvolvimento não apenas do uso oral e escrito do sistema da língua portuguesa, mas também o exercício do pensamento crítico, reflexivo e ativo frente às demandas do cotidiano, uma prática escolar significativa com vistas ao empoderamento dos sujeitos.

O grupo de oito alunos, entre eles seis adultos, três homens e três mulheres, (média de 50), um idoso (63) e apenas um jovem (19), era constituído de trajetórias escolares tumultuadas, frustradas ou proibidas, que naquele momento percebia a retomada escolar como uma chance de “ser alguém na vida”, de melhoria de vida profissional e pessoal ou de estar em um ambiente acolhedor, cujo desejo emergente era o de ler e escrever.

Uma sala de aula arrebatada por relatos imersos em emoções, em lembranças familiares, escolhas, apostas, que vinham à tona através da constituição de um espaço de confiança e afetividade, alicerçado por novas tentativas escolares.

Neste panorama, a proposta pedagógica desenvolvida apostou no fio condutor dos saberes populares, com vistas à recomposição de suas trajetórias escolares, valorizando seus conhecimentos prévios, leituras de mundo, identidades e capacidade de protagonismo no mundo social.

Resquícios de *um outro* modelo escolar de alfabetização

Ao que foi observado pela autora e relatado pelos próprios alunos, o não aprendizado da leitura e da escrita inscrevia-se como fator de suas “incompletudes”. Era algo que “lhes faltava”, tal como um membro, conforme seus relatos “eu quero

apreender a ler e escrever porque me sinto assim, como se me faltasse um braço, uma perna. Eu não sou completa”, como exemplifica a aluna E (51).

Havia ainda os que dominavam em parte o sistema de escrita, porém, por não possuírem a fluidez sentiam-se prejudicados em vários momentos de suas vidas pessoais e profissionais. Muitas vezes, se culpabilizando por não terem aproveitado a oportunidade que tiveram, por não terem se comportado em sala de aula ou terem preferido os prazeres que o mundo do outro lado do muro oferecia.

Logo, assim como propõe Giroux (2011) em relação à visão da classe dominante, e percebida pelo grupo de alunos, o analfabetismo não seria apenas uma incapacidade de ler e escrever, mas também um indicador cultural de diferença que compõe uma deficiência, dentro da lógica de privação cultural. Igualmente relevante era a dissociação por parte do grupo deste tido “déficit” da responsabilidade do meio social, político e econômico, pois o grupo transferia apenas para si a culpa da não aprendizagem. Os demais fatores que influenciaram ou que podem ter influenciado para a inacessibilidade do direito à educação, como por exemplo, a cultura do trabalho infantil, machismo, falta de infraestrutura e investimento na área da saúde e educação, seja no meio urbano ou rural, bem como métodos inadequados de ensino não eram percebidos como fortes colaboradores para este insucesso.

Durante as falas do grupo, ficava evidenciado o desejo de querer aprender a ler e escrever quase como uma de suas necessidades básicas “é difícil, mas tem que entrar na minha cabeça”, aluna E (51) e “preciso aprender para ter um emprego melhor”, aluna R (45). Inicialmente, os alunos C (45), S (50) e J (55) pouco se comunicavam com os professores. Muito quietos e retraídos. Notadamente, o aluno C (45) quase não nos olhava nos olhos, sempre desviando e sorrindo de forma desconsertada. O aluno J (55) chegava a tremer quando alguma escrita era requisitada.

Ao indagarmos suas percepções e opiniões, falavam muito baixo, repetindo falas curtas, com se desejassem encerrar o assunto: “é, é isso aí, era assim”, “é assim, é”. Além de suas expressões e falas, a própria ocupação do espaço por eles também

foi observada. Ao deixarmos a sala previamente organizada em semicírculo, não a modificavam. Quando deixada para que organizassem o espaço, organizavam as mesas em fileiras, recompondo *um outro* modelo escolar. A palavra constante era “medo”, “medo de errar”, “medo de não conseguir”.

Em relação à EJA no Projeto Político Pedagógico da escola, é almejada uma proposta em dupla dimensão, social e individual. Logo, adota como pressupostos “o educar pela pesquisa”, tendo como destaque os PI (projetos de investigação), os quais devem respeitar as necessidades desta etapa.

Sendo assim, a escola propõe, entre outras práticas, as pedagógicas alternativas, que contemplem a terminalidade escolar e a construção de habilidades e competências necessárias para a qualificação dos alunos em sua ação na sociedade, perpassando a valorização dos saberes e de experiências de vida trazidas pelos alunos e professores no processo de construção escolar. Neste sentido, foi perceptível o esforço da Instituição em tornar plausível estes princípios orientadores. Para o grupo, nas sextas-feiras eram ofertadas aulas de música, teatro e educação física, sendo deixadas as terças-feiras livres.

Passadas as primeiras semanas, constatou-se uma visível evasão nas sextas-feiras, assim como conflito de interesses quanto às suas participações nos projetos de horta ou educação alimentar. A recusa baseava-se de forma sintética no argumento “a gente vem aqui é para aprender a ler e escrever. A gente não pode ficar perdendo tempo”, como apresentado nas falas dos alunos S (50) e E (51).

Como então equacionar as expectativas daquele grupo de alunos ainda envoltos em suas memórias de educação escolar tão diferente da proposta lançada?

Para Vóvio (p. 2, 2012):

(...) reconhecer a necessária reinvenção da educação escolar a fim de minimizar desigualdades, reconhecer e valorizar diferenças e desconstruir dicotomias são tarefas centrais no campo da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA), e de responsabilidade de variados atores, de políticos e gestores, passando por profissionais da educação e pesquisadores e incluindo os próprios sujeitos a quem esta educação é direito.

Sendo assim, foi proposta uma roda de conversa, onde foram equacionadas as expectativas dos alunos e as da própria instituição, onde a última foi sensível ao desejo emergencial da leitura e escrita dos alunos. Na verdade, compreendia o anseio e o possível choque gerado. Sabe-se que, além das frustradas experiências escolares iniciais, em algumas tentativas de retomada, o grupo deparou-se com as frequentes práticas da EJA inadequadas ao perfil de alunos que atende. Afinal, não são poucas as salas de aula onde são percebidos materiais infantilizados ou abordagens mecanizadas de conteúdos, salas como fábricas de copiadores.

Semelhantemente às críticas descritas na Proposta Curricular – 1º Segmento - do Ministério da Educação, no diz respeito às práticas frequentes na EJA (BRASIL, 2001), frequentemente percebemos a alfabetização como exercício mecânico de montagem e desmontagem de palavras e sílabas, se sobrepondo à construção de significados. Em outros momentos, ofertas de textos que expõe uma visão unilateral dos temas tratados, ou seja:

“(...) a dissociação entre os momentos de “leitura do mundo”, quando os educandos são chamados a analisar, comparar, elaborar, e os momentos de “leitura da palavra”, quando os educandos devem repetir, memorizar e reproduzir.” (BRASIL, p. 32)

Hara (1992) complementa o cenário sobre a alfabetização na EJA mencionando que a alfabetização competente de adultos que une o compromisso político de educadores populares com a desenvoltura técnica necessária ao seu bom desempenho é ainda realidade poucas vezes encontrada.

Para o grupo em questão, em um primeiro momento, foi proposto um novo arranjo, onde as terças-feiras seriam compostas por aulas de reforço escolar e as sextas-feiras assistidas pelo Projeto PIBID, com práticas de letramento. Aqueles que não desejassem, não precisariam se engajar em um dos projetos de pesquisa em andamento.

A abertura para uma nova prática

Ciente da resistência dos alunos em um primeiro momento, os planejamentos iniciais tiveram como foco o resgate de suas identidades, tendo em mente a dimensão política do processo de alfabetização.

Segundo Giroux (2011), a alfabetização é em si uma prática política, dotada de significado para ambas as partes, ou seja, professor e aluno. Logo, o conceito exposto nos mostra que ele ultrapassa a constante visão da alfabetização apenas como prática libertadora, quando a restringe à noção de empoderamento do indivíduo apenas por tornar-se capaz de dominar a leitura e a escrita. Neste sentido, as demais noções, concepções e intenções do uso deste aprendizado tanto pelo professor, quanto pelo aluno, não são observadas.

Desta forma, a prática pedagógica adotada almejou a “alfabetização crítica”, definida pelo mesmo autor como uma construção social e ideológica e um movimento social. Movimento a partir da vivência em um tempo que não é estático e sob uma consciência crítica dos diversos saberes e possibilidade de articulação para seu melhor uso na sociedade. Neste sentido, as vivências e saberes são chamados para uma conscientização crítica, independente de classe ou papel, pois o que é objetivado é a avaliação de uma melhor convivência em sociedade, com possibilidades de vida e liberdade humanas. Ainda, segundo o autor, “a alfabetização deveria tornar-se uma precondição da emancipação social e cultural”. Ou seja, concepção que contraria a restrição ao mero domínio do sistema alfabético.

Munidos desta visão, os planejamentos foram sendo desenvolvidos a partir do conhecimento e entrosamento com o grupo, atenção aos seus interesses, saberes e vivências, sempre em articulação com os demais conhecimentos escolares. Aos poucos, o ambiente escolar foi se transformando em um ambiente acolhedor e seguro, onde o medo poderia ser transformado em segurança. As informações circulantes eram organizadas e dialogadas no grande grupo e os primeiros resultados começaram a surgir:

Eu fico até sem jeito de não ter nada para dar para vocês, mas eu me sinto tão bem que eu queria dar um abraço e um beijo toda hora. Parece que

mesmo eu não tendo todos os anos de estudo de vocês, sendo pobre, negra, vocês vão me abraçar igual. (E (51), 2015)

A aluna E (51) traduz em sua fala uma pré-concepção social, de provável exclusão e estratificação. Felizmente, ainda que se sinta agradecida por algo que lhe é direito, ou seja, respeito, ética e dignidade nas práticas pedagógicas, já se sente mais confiante e igual. Extremamente engajada, diz que está “lembrando de coisas” e que entende seu retorno à escola como um retorno para a vida.

Os demais alunos, antes temerosos até mesmo na troca de olhares, aos poucos formam suas duplas e se unem em uma rede de apoio e motivação nos momentos mais dramáticos, como o de realizar algum registro no quadro. Dúvidas, confissões e curiosidades ganham espaço na sala de aula: “Hein professora, eu nunca entendi muito bem esse 5% de aumento em 3 anos. Não sei se é 5 real ou o quê”, pergunta o aluno S (50). Em outra ocasião, o mesmo comenta “meu sonho é escrever de caneta, sem medo de errar”, ou ainda C (45) “será que o osso da galinha se desmancha em dois dias no refrigerante? Se limpa até cano, deve ser verdade!”. Aos poucos, a sala de aula vai se tornando um espaço que “transborda” para o interior de suas casas e relacionamentos, como verificado na fala de A (50), “professora, preciso tirar uma dúvida: deixei um bilhete pro meu filho na geladeira, mas não sei se tá certo uma palavra. Me ajuda? Se tiver errado, dá tempo de corrigir antes dele chegar!”. Este fato elucida o uso de um mecanismo pela aluna para a resolução de um conflito familiar, pois segunda ela, o filho costumava criticá-la em suas escritas.

Tem-se então, no planejamento, lições básicas de cálculos percentuais. Experimentos com ossos de frango imersos em refrigerante, estímulo para que o novo caderno seja inaugurado com escrita em caneta e fomento de práticas de oralidade, interpretação, leitura e escrita em diferentes suportes.

Como enfatiza Kalman (*apud* VÓVIO, p. 6, 2012), a escolarização ganhou novo significado, envolvendo “aprender a manipular a língua escrita de maneira deliberada e intencional para participar em eventos culturalmente valorizados e relacionar-se com os outros”. Como prática social, estes processos podem repercutir positivamente nas vidas pessoais se as aprendizagens decorrentes responderem tanto às demandas

culturais específicas, relacionadas às necessidades e aos interesses dos sujeitos, como àquelas mais amplas, voltadas à participação em múltiplas situações.

A sala de aula fazendo-se presente em outros espaços – indícios de empoderamento e emancipação

Para Giroux (2011), a alfabetização é condição para o engajamento em lutas, seja de relações de significado, quanto de relações de poder. É estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro.

Assim, como já mencionado anteriormente, no início das atividades do estágio, a turma configurava-se de uma forma extremamente passiva, silenciosa e pouco autônoma.

Aos poucos, não apenas com a intencionalidade de uma nova proposta pedagógica, mas também com a mobilização de recursos materiais e de infraestrutura necessários para sua execução, os alunos passaram a ter que, efetivamente, agir mais.

Alguns comentavam, por exemplo, que conheciam computadores por verem seus filhos e netos mexendo, ou por estarem presentes em seu ambiente de trabalho, no entanto, não se julgavam capazes de operá-los. Posteriormente, passaram a investigar preços de microcomputadores, formas de pagamento e possibilidade de instalação do mesmo software utilizado na escola, em casa. Um dos motivos desta mobilização é explicitado na fala de E (51), pois, segundo a aluna, “a gente se sente importante”.

Atividades com uso de réguas e calculadoras inicialmente os deixavam atônitos: “Eu já tive uma dessas (calculadora), mas como não entendia como funcionava, quebrei todinha”, relato do aluno A (63). Posteriormente, este mesmo aluno comentou que seu diálogo com sua esposa e filha já se estabelecia de forma diferenciada. Com assuntos para compartilhar com a família, trocam ideias, seja colaborando com a alfabetização de sua filha de 6 anos, seja na réplica de receitas e experiências realizadas em aula, para que sua esposa também visualize os resultados.

Em outra situação, durante uma atividade de leitura modelo por parte da professora, ocorreu uma interrupção para o comentário da aluna E (51), “acho que depois a gente não vai precisar ter aula com outro professor para aprender a falar. A gente ouvindo assim, já acaba falando diferente”. Em outra interrupção, “eu nem imaginava que eu podia ter tanta ideia na minha cabeça”.

E não menos importante, o comentário do aluno A (63), durante o conselho participativo de classe:

Eu estou gostando de tudo. Gosto de ditado. Eu era muito grosso, agora não. Eu não sabia nem escrever meu nome. Tudo o que vocês estão ensinando é para o bem da pessoa. Já não estou mais tão grosso com a mulher e a minha guria. A gente se educa. Eu acho que isso tá me fazendo bem pra tudo. Até minhas “dor” passou. A informática é demais. Tudo é importante aqui. (A (63), 2015)

Sendo assim, perceber não apenas a transformação do aluno extra- escola, ou seja, em seu dia a dia com o mundo, mas também visualizar que ele mesmo agora se percebe diferente e capaz é extraordinário. Talvez seja uma das mais belas funções do ambiente escolar, a conscientização de um aluno de sua própria existência, possibilidades e ampliação de perspectivas.

As aprendizagens denotam o que Vóvio (2012) comenta sobre a criação de ambientes geradores de aprendizagem, os quais envolvem tanto as vias de acesso, as relações com outros participantes, com conhecimentos, propósitos e funções sociais próprias, como os modos como cada um se apropria das práticas letradas, de suas formas, temas e normas de funcionamento e de procedimentos importantes para agir ou daqueles que se aprendem ao fazê-los.

Contudo, é importante destacar o ponto inicial da proposta pedagógica planejada e efetivada. HARA (1992) explicita como um dos pontos de partida para um processo de aprendizagem dinâmico e ativo, o aceite de que o ser humano seja sujeito na compreensão do mundo, na construção do seu conhecimento sobre a escrita, a qual representa apenas uma parcela do conhecimento social, e não a sua completude.

A partir deste entendimento, e ainda conforme a autora, não é o método que se elege que promove a alfabetização, mas todo um conjunto de conhecimentos e a

postura intelectual que adotamos com relação aos sujeitos e ao objeto da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro no processo de alfabetização de jovens e adultos a emergente necessidade de mudança na perspectiva a respeito destes sujeitos e seus processos de aprendizagem.

São alunos oralizados, independente dos níveis de conhecimento do sistema da escrita, autônomos, com vivências diversas e frequentemente oriundos de um mesmo contexto social, histórico e temporal (relações de gênero, força de trabalho, êxodo rural, exclusão social, concepções escolares...). Alunos detentores de saberes não propriamente escolares, mas, igualmente relevantes, e que trazem consigo a vivência prática, e não apenas a teórica. Saberes aprendidos durante a trajetória de suas vidas ou apreendidos frente às intrínsecas vitórias ou dificuldades, os quais não deveriam ser desconsiderados.

Logo, uma prática pedagógica que atente para suas vivências, saberes, visões de mundo e que oportunize experimentações diferenciadas que o ambiente escolar ainda não os proporcionou, sem generalizações ou estereótipos, pode ser uma alternativa para o ingresso e permanência destes sujeitos em um ambiente escolar.

Como destaca VÓVIO (p. 19, 2012):

Nesta perspectiva, a planificação de mudanças em realidades sociais variadas, em nível macrossocial, depende da compreensão do que ocorre em nível microssocial, nas interações e na pluralidade cultural observadas em contextos específicos, e do estabelecimento de interfaces entre essas duas imersões.

É necessário, portanto, acreditar que estes sujeitos são possuidores de identidades e que estas não são definitivas e nem sólidas, mas sim mutáveis e negociáveis. Visão que põe em cheque a visão social de fracasso individual que ainda permeia esta dívida social na atualidade.

Hall (2006) contribui nesta perspectiva de identidades mutáveis quando apresenta o conceito de identidade como "identidades culturais", como aspectos emergentes de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor destaca que, no passado, estas localizações eram sólidas, mas, atualmente, devido às condições atuais da sociedade, estas paisagens culturais estão fragmentadas.

Logo, é imensamente gratificante perceber os níveis de consciência política e ideológica, ou seu aumento, em turmas de alfabetização de adultos. A tão afamada EJA, que muitas vezes carrega o estigma de alunos desinteressados, "burros" ou desleixados por não terem aproveitado na "idade certa" a oportunidade de estudar e "ser alguém na vida" nos dá lições de civilidade, solidariedade e perseverança frente às adversidades sociais que lhes são impostas.

Estes alunos, ao se perceberem atores sociais através do resgate e valorização de suas memórias, saberes e aprendizagens, mediante uma postura ética e dialógica entre professor, aluno e seus pares, se transformam e transformam ambientes. Como indivíduos empoderados, "transbordam" da sala de aula para suas casas, trabalhos e quaisquer relacionamentos.

Sendo assim, parece não restar dúvidas de que o ambiente escolar pode, de fato, calar ou ser capaz de articular as diferentes vozes ali presentes. Como define Giroux (2011), no ambiente escolar há "formas de pedagogia que podem funcionar ou para silenciar e marginalizar os alunos ou legitimar suas vozes, num esforço para os *empower* como cidadãos críticos e ativos".

Logo, esta opção também está sob nossa responsabilidade enquanto pedagogos e cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2015

DIÁRIO DE CLASSE. Claudia da Silva Gomes. Março – junho, 2015.

GIROUX, H. Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. IN: Freire e Macedo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed.. São Paulo: DP&A, 2006.

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. 3. Ed.. São Paulo: CEDI, 1992.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Em <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>. Acesso em 06 de maio de 2015.

VÓVIO, Claudia Lemos. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. **EJA em debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. Nov. 2012.

MÚSICA E EJA: a ludicidade multiplicando saberes na Educação de Jovens e Adultos⁶

Everton Chemelo⁷

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo demonstrar as experiências docentes realizadas em uma escola municipal durante o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ele demonstra que o planejamento foi pautado tendo a música e a ludicidade como eixo norteador da experiência. O artigo traz dinâmicas e propostas feitas juntamente com os alunos com resultados interessantes na aquisição do conhecimento, acreditando que a ludicidade não deve ser perdida na Educação de Jovens e Adultos, e sim repensada para este público. Também dialoga com vários autores a respeito dos conceitos de musicalidade, educação do sentido de ouvir e da importância da música na formação docente, inicial e continuada.

PALAVRAS CHAVE: Música. Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Esta reflexão faz parte da disciplina EDU03065 - Seminário de Prática Docente em Educação de Jovens e Adultos- realizado no primeiro semestre de 2015, através do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem como seu objetivo principal o pensar sobre algo que tenciona nosso interesse na graduação ou prática pedagógica.

O local escolhido para tal reflexão foi uma escola da rede municipal de Porto Alegre, que também foi sede do meu Estágio de Prática Docente, previsto no mesmo semestre. A escola localiza-se num bairro de trabalhadores de periferia, bairro este que conta com boa estrutura de serviços e micro indústrias, cercada por duas grandes favelas surgidas principalmente pela migração de pessoas para a capital em busca de melhores condições de trabalho. A escola oferece todas as totalidades de ensino da EJA no turno da noite e a turma escolhida para a interação e reflexão é composta pelas três totalidades iniciais (T1, T2 e T3). Esta turma possui no seu total 21 inscritos, sendo

⁶ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação do Prof. Evandro Alves.

⁷ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: evertonchemelo@gmail.com.

que a média de presenças é de oito pessoas. Assim, a turma é bem diversificada, tanto em idade (de 23 a 60 anos) quanto em saberes, do letramento à saberes cotidianos, e da alfabetização à conhecimentos mais avançados. Como características da turma apresentam grande criticidade e capacidade de reflexão sobre seu cotidiano, mas são bem resistentes na questão da escrita, e esperam, geralmente, uma aula bem tradicional, tendo em vista que este foi o parâmetro de escola construído por eles. Interessados na matemática, já que faz parte do cotidiano de todos através do trabalho, gostam de desafios e da lógica. Mas pelo fato da leitura estar em uma fase muito inicial, a interpretação de textos ainda é um desafio para eles, assim como enunciados de um problema matemático.

O tema escolhido por mim não vem por acaso. Há algum tempo venho pensando na questão da música como um campo de conhecimento esquecido no que diz respeito a nossa formação cidadã de direito ao conhecimento. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o volume 6 é dedicado a expressar todos os objetivos previstos no ensino fundamental de 1ª ao 4ª ano na educação das Artes, incluindo a Música. Entendo que, como lei, entende-se que as Artes em geral, especificando aqui a Música, possa ser utilizada para

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...] (PCN, 1997, p. 5)

Entendo que a Música possa ir além do acima citado, que já é um bom passo na construção dos saberes dos educandos. Contudo, em sua grande parte a Música é utilizada como pano de fundo, ferramenta para dar início a uma discussão ou ainda

como particularidade em determinado evento próprio que inclua a música como fim. Claro que não há nada de errado sobre estas atitudes, até porque a música também serve para isso. Refiro-me aqui numa proposta da Música deixar de ser um apêndice ou detalhe e tornar este conhecimento um elemento mais profundo nas aprendizagens. Falo aqui da Música como facilitadora e como via de formação de conhecimentos úteis na demanda da vida. E vou além: penso que a Música pode ser um conhecimento suficiente para algumas abstrações importantes para o aprendizado, como por exemplo, o silenciar.

Fazer silêncio não é somente não produzir som. Fazer silêncio começa com um silêncio interno, de aquietar a mente, estar totalmente presente no tempo presente, de estar atento ao que está ao seu redor, que sons o rodeiam, inclusive da outra fala. E como já mencionado por mim em outros momentos, não falo de silêncio somente. Falo de saber ouvir os próprios silêncios, saber ouvir os silêncios dos outros, assim como saber ouvir a própria fala e saber ouvir a fala dos outros. Ouvir, não escutar. Escutar sons diversos qualquer pessoa com sua estrutura biológica em ordem, consegue. Ouvir requer atenção, requer silêncio interior, requer colocar a voz do outro acima da própria. E este exercício de ouvir é algo que se aprende, não vem pronto. Ouvir significa aquietar-se, respeitar a voz do outro. No escutar não há respeito pela voz do outro, pois o outro fala e em seguida quem escuta complementa a frase ou coloca a sua versão da ideia (ALVES, 2012, p. 26). Ouvir é despojar-se da necessidade de complementação, é dar voz ao outro sem colocar as próprias ideias no meio. Por isso acredito que nem mesmo os artistas nascem “ouvindo”, todos (biologicamente estruturados) nascem apenas escutando. Agora, pode ser interessante pensar que mesmo quem não é biologicamente estruturado para escutar pode ouvir.

O campo de conhecimento musical é muito rico e deve ser aproveitado integralmente na docência, pois como afirma Alves

[...] a educação de nossa sensibilidade musical deveria ser um dos objetivos da educação. Os conhecimentos da ciência são importantes. Eles nos dão poder. Mas eles não mudam o jeito de ser das pessoas. A música, ao contrário, não dá poder algum. Mas ela é capaz de penetrar na alma e de comover o mundo interior da sensibilidade, onde mora a bondade. (ALVES, 2012, p. 40)

Com a música despertamos para conceitos transdisciplinares, pois a música está em todo lugar. Podemos encontrá-la na arte de ouvir, comentada acima, mas também na arte da persistência, na arte da corporeidade, na arte da criatividade e na arte de aprender a reconhecer o belo na sua manifestação única, pois se ouvimos apenas um estilo de música invés de conhecer outros estilos como música barroca, sertaneja, clássica, instrumental, popular, eletrônica, jazz, blues, samba e todas as suas variações e os mais variados estilos é como nos alimentássemos a vida inteira de um só tipo de alimento. Nosso país é diverso, por que nossa música não seria? *A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (PCN, 1997, p. 53)*

Mas como então, na prática, podemos usar a excelência da Música a fim de promover um maior aprendizado para os alunos da EJA? Um exemplo bem prático é a experiência que tive, dentre inúmeras relacionadas ao tema, mas a que relato marcou-me profundamente.

No contexto apresentado sobre a turma que conheci na experiência de estágio, tive o privilégio de poder participar nas aulas especializadas de Música, um assunto no qual me identifico muito, não só por ser um admirador da arte, mas também um executor, como intérprete e instrumentista autodidata. Considero-me um alfabético em construção no conhecimento tradicional da música, contudo, letrado há 30 anos neste conhecimento. E cada vez mais disposto a aprender.

As aulas especializadas muitas vezes não chegam ao seu intuito inicial devido a uma cultura escolar que prevê uma alfabetização que muitas vezes não existe. Como totalidades iniciais o professor de música se vê incumbido de trabalhar um conhecimento que precisa, na maioria das vezes, de uma formação alfabética. Defendo aqui o professor que não tem em sua formação uma visão pedagógica de alfabetização, assim sendo, sem poder inferir com atividades que possibilitem os alunos uma compreensão maior do conhecimento letrado, conhecimento, a princípio, indispensável, para a aula especializada. Percebendo esta dificuldade e querendo oferecer um conhecimento musical de sentidos diversos- entre eles uma imersão ao

conteúdo da música- propomos várias atividades no decorrer do semestre que pudessem introduzi-los a este conhecimento. Atividades de produção de rimas funcionaram muito bem para eles quando, mesmo sem saber escrever uma palavra, puderam compreender que, o som de duas palavras era igual ou muito semelhante no final, auxiliando na conquista deste conceito. Como na alfabetização privilegia-se muito a letra inicial da palavra, entender os sons finais das palavras facilitou sua escrita em outros projetos adiante. A apresentação de vários estilos culturais brasileiros com o propósito de aprofundarmos o conceito de cidadania, diversidade cultural e estilos diversificados de músicas e escritas foram produzidos ao longo do semestre para esta disciplina com resultados muito bons e reveladores: de culturas, de histórias de vida, de contextos sociais, e inclusive, de preconceitos.

Assim, pensando em uma proposta para aproximarmos os conceitos de compasso musical, ritmo corporal e números inteiros, criou-se uma atividade de trabalho com sons corporais para ajudar os alunos a manterem a concentração e coordenação, objetivando melhoras na aquisição do conhecimento. A proposta foi pensada da seguinte maneira:

- Colocar os alunos sentados em círculo;
- Explicar a dinâmica e seu propósito: além de relaxar e descontraírmolos um pouco, a ideia é melhorar o foco, a concentração e a noção de ritmo;
- Sentados em círculo, com as pernas relaxadas, contar o compasso de oito tempos (aproximadamente oito segundos/1 segundo por compasso⁸) sendo que o primeiro compasso marcamos batendo suavemente as mãos em cima da coxa, próximo ao joelho (ou não, a gosto de quem executa), e lentamente subindo as mãos à medida que a contagem avança, marcando sempre o primeiro compasso com o palmada suave na coxa;
- A cada reinício de contagem, ou seja, no número um, sempre deve haver a marcação na coxa;
- Repetir o exercício para que os alunos se acostumem com os tempos;
- Depois de repetir algumas vezes este exercício, fazê-lo contando mentalmente, com exceção do número um para marcar o início. Se for necessário, pode ser interessante alguém marcar o tempo batendo o pé;
- Se houver uma boa evolução, pode-se fazer o exercício com a contagem totalmente mental, marcando o primeiro tempo somente na coxa, sem contar em voz alta. Cada etapa não deve demorar muito, no máximo a cada cinco repetições incluir novos desafios;

⁸ A ideia de compasso muda de acordo com a música, podendo ser mais lento ou mais rápido. Neste exercício usamos um compasso “fictício”, já que não havia música de fundo como modelo. Tomamos a decisão do exercício sem música, pois nem todas as pessoas dominam o ritmo, e achamos que a contagem simples seria mais eficiente para atingirmos o objetivo proposto.

- Aumentando a complexidade do exercício: dividir os alunos em dois grupos. Enquanto um grupo faz o exercício anterior, o segundo faz uma reescrita ao mesmo tempo, por exemplo, palmada na coxa no primeiro tempo, estalar de dedos (ou palma ou qualquer outro som corporal⁹) no quarto tempo, por exemplo. Pode-se dividir o grupo e as variadas combinações de som dependendo do número de pessoas.

Na realização deste exercício já se percebe quem tem uma corporeidade mais ritmada. Parece fácil, mas bater palmas num tempo exato para algumas pessoas é muito difícil. Assim, os mais ritmados já se pronunciaram, mas a turma, de maneira geral, se saiu bem. O senhor mais idoso da sala, a quem chamarei de V, teve bastante dificuldade em manter o ritmo pelos problemas neurológicos que possuía. Entretanto, não deixou de participar. As vezes ele adiantava o compasso, as vezes atrasava. Mas isso também outros colegas faziam. A questão deste exercício é manter o foco no presente momento, não perdendo a contagem. Até os mais ritmados tendem a acelerar o compasso, é inicialmente comum. Aumentando a complexidade do exercício conseguimos avanços interessantes¹⁰, embora com relativo esforço, o que geralmente também é esperado. Nestes exercícios V não conseguiu acertar nenhuma contagem de tempo.

Ainda em círculo, propomos outro exercício. De pé (para mudar a rotina de realizações) cada aluno encosta a palma das mãos com seu colega do lado, formando uma corrente. Um aluno combinado começa contando o número um ao mesmo tempo em que bate palmas e retornando à posição das mãos. O aluno ao lado, previamente combinado também, dá sequência contando dois batendo palmas e retornando à posição das mãos, e assim sucessivamente. Dependendo da turma pode-se estipular um máximo que a turma deve alcançar de números, ou deixar livre e ver até onde alcançam.

⁹ Exemplos de outros sons corporais: palmas com as mãos espalmadas, assobio, palmas com as mãos cruzadas, em forma de "X" (os dedos quase abraçam a mão contrária), esfregar as mãos espalmadas, bater as palmas enquanto esfregam, assobios, palmas na frente da boca em formato de "O" originado um estampido oco, ainda com a boca em formato "O" bater nas bochechas com os dedos ou palmas, bater no peito com a mão espalmada, bater na barriga com a mão espalmada, bater nas coxas com a mão espalmada, marcar com os pés, com saltos (dependendo neste caso de sapatos, botas ou tablados para melhorar o som), etc.

¹⁰ Fizemos três exercícios: o de apresentação da base de oito tempos, o segundo com a mesma base, mas contando mentalmente, e o terceiro com duas versões de performances simultâneas.

Os alunos preferiram somente bater as palmas e contar, sem formar a corrente. Sem problemas, afinal, o intuito é a contagem sequencial, que requer atenção e conhecimento prévio dos números. Começamos o exercício e cada vez que alguém se atrapalhava, recomeçávamos com outro aluno começando novamente a contagem. Quando chegava em V os colegas ajudavam em voz baixa e ele acabava adiantando ou atrasando um número. Foi colocado que não ajudássemos para que ele pudesse pensar sozinho sobre o exercício, afinal, ele sabia contar. A nova rodada começou e os números foram aumentando, aumentando. O que não passava de vinte chegou a sessenta e depois, ultrapassou os duzentos. Foi uma belíssima vitória. Os alunos saíram de lá felizes, e muito mais V, que rompeu a ideia de erro quando chegava a vez dele falar. O exercício foi um crescente, e é interessante o que se pode alcançar se pudermos fazer mais jogos de atenção deste tipo. Tenho como hipótese de que foi o exercício dos compassos, realizado anteriormente a este, que ajudou na organização mental de V. É possível pensarmos que a capacidade de atenção exigida para a aprendizagem já venha pronta no ser humano, mas não, ela também é um aprendizado. E em um mundo com tantos estímulos atualmente, não é estranho perceber que este foco necessário está cada vez mais raro, tantos nas crianças, quanto nos adultos. A Música ajuda-nos a estabelecer este foco no sentido em que ela proporciona também prazer e diversão além do conhecimento propriamente dito. E esta ludicidade pode ser colocada também em turmas de adultos com grande sucesso, mesmo porque não é somente uma história de vida que carregam, mas também de momentos marcados pela música.

De acordo com o Parecer CNE/CEB11/2000

muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memórias das culturas afro-brasileira e indígena. (p. 5)

Entre outras palavras, a sua história é carregada de música, *mesmo que ele não se dê conta disto no momento*¹¹. Não falo somente em apreciar a música por gosto ou regionalismo, mas da cultura que o cerca e de como a música tem o poder de chegar

¹¹ Grifo meu.

às pessoas das mais variadas formas. Quando trazemos este conhecimento como reflexão e aprendizado, que outro local mais digno e apropriado de conhecê-lo senão na própria escola? Atribui-se o aprendizado da música como aspecto lúdico somente em espaços infantis. Por que não na EJA?

A infantilização da educação de jovens e adultos, já discutida por inúmeros trabalhos, prevê uma precariedade nas propostas pois associam o lúdico e a música aos pequenos. Contudo afirmo que é possível oferecer um lúdico para adulto sem infantilizá-los. Seguem alguns exemplos, inclusive os mesmos sem a presença da música, apenas do lúdico.

Na turma já mencionada anteriormente, a resistência com a escrita era grande. Com o intuito de oportunizar uma maior autonomia nesta escrita, levamos para os alunos um jogo para facilitar a escrita de, primeiramente, um texto coletivo composto pelos alunos, para adiante, escreverem seu próprio texto. O jogo é bem parecido com uma dinâmica em que uma pessoa fala sobre um assunto determinado e joga um carretel de linha, bobina de barbante, enfim, qualquer material que deixe “uma trilha” que no final, onde todos recebem aleatoriamente a linha para falarem, é construída uma teia, ou rede, de acordo com o objetivo pretendido. Fizemos então um círculo com os alunos e o intuito do jogo era que a primeira pessoa falasse uma frase sobre algum assunto e a pessoa que recebesse a bolinha de borracha¹² daria continuidade ao assunto, e assim sucessivamente, criando uma história. Começamos com a frase: “Fui ao mercado comprar café mas...” e assim começaria a sequência. O assunto poderia ser mudado contanto que não destoasse muito do enredo, ou seja, era solicitado a criação de um texto coerente. E assim se fez. A cada jogada terminada citava pontos de interesse e de criação do texto, suas trajetórias, perguntando como poderia mudar o enredo e em que parte. Após a brincadeira ser realizada três vezes, solicitei aos alunos que registrássemos um texto novo, feito igualmente por todos. E assim nasceu o primeiro texto coletivo da turma, texto que foi reutilizado em outras atividades de criação de sua escrita autônoma. A origem da história também foi realizada pelos alunos nas outras vezes que jogamos, com resultados bem interessantes.

¹² Foi o material que usamos, pois não dependíamos da criação de nenhuma rede ou teia, apenas um motivo para que os alunos falassem que fossem escolhidos pelos colegas.

Desmistificamos assim a escrita autônoma como uma coisa difícil, lembrando-os que, quando falam, se registrássemos, já seria um texto produzido por eles sobre tal assunto.

Outro jogo utilizado foi o Jogo das Dezenas, utilizando o material dourado. Este jogo devo a um colega que conheci quando realizava o estágio não obrigatório pela prefeitura de Porto Alegre, por sinal, na mesma escola onde fiz o estágio obrigatório. Como ele é professor de séries iniciais, com as crianças chamavam este jogo de Banco. Com os adultos chamei de Jogo das Dezenas para ressaltar o trabalho de unidades e dezenas para que gostaria que construíssem este conceito. Consiste no seguinte: coloca-se os alunos em grupos ou todos em círculo. Distribui-se para cada um dos alunos unidades (cubinhos do material dourado) e dezenas (barras). O número depende de quanto se quer alcançar. Com o auxílio de um dado (ou dois, se forem quantias maiores) o aluno joga o dado e separa o número que cai com as unidades. A única regra do jogo é que cada dez unidades conquistadas são trocadas pelas barras. O jogo prossegue tirando o número o dado, apanhando as unidades e trocando as dezenas. Pode-se fazer este jogo também no sentido inverso: depois de adquiridas um número considerável de elementos, inverte-se a partida, e no sentido inverso os jogadores agora subtraem o número que sai no dado. Vence quem tiver mais dezenas organizadas na adição ou quem zerar primeiro na subtração.

Este jogo teve uma grande aprovação dos alunos pois, além de divertido, fazia com que pensassem nos conceitos, ajudando outros colegas e até corrigindo-os. É um jogo dinâmico, pois os alunos se organizam e competem entre si para ter maior quantidade. Como desafio entre as rodadas, provoqueei-os oferecendo uma barra de chocolate ao vencedor. Logicamente levei uma barra igual a cada um por terem participado do jogo.

O lúdico tem uma ótima aceitação na educação de jovens e adultos quando não os infantiliza porque os faz pensar sobre as coisas do seu mundo, da sua realidade, do seu cotidiano. É uma maneira despretensiosa de fazê-los refletir. Esta reflexão e ação no lúdico os ajuda a organizarem-se mentalmente preparando-os para o conhecimento, pois por si só este lúdico já é conhecimento, pois está inserido numa

realidade de conhecimentos. Quem diz que adulto não brinca não percebeu as anedotas, adivinhações, brincadeiras que fazem jus ao seu mundo adulto: esporte, trabalho, vizinhança, cotidiano. E ele o faz para se divertir, para relaxar ou até mesmo para criticar.

Assim também é a linguagem musical para os adultos: cria (e recria) sentidos, dá ideias, faz verbetes e chavões, passa conceitos, explica o que se passa dentro de nós. Quem já não escolheu uma canção pelo fato dela falar o que a pessoa está pensando? Segundo Lino (2014)

a linguagem musical é um meio de organização da realidade e sua compreensão não é anterior ao seu uso: é o seu uso que organiza a experiência e permite sua compreensão. A linguagem musical é a organização do som, estruturado numa forma que estabelece relações e gera significados [...] (p. 200)

Para mim não há dúvida. A música é poderosa significante, produtora de ideias e ideais, está presente basicamente em todas as culturas e seu significado vai muito além do instrumental, embora este por si só já produza muitos meandros de realidades. Contudo, ela esbarra muitas vezes num senso comum de que existe um dom ou aptidão para tal. Embora esta musicalidade seja diferente em cada cultura, há autores que afirmam em que ser humano é ser musical. As vezes somente pode ser de uma experiência mais básica, porém todo ser humano é capaz de uma musicalidade inata. Conforme Sacks (2014)

nós, humanos, somos uma espécie musical, além da linguística [...] todos nós, com pouquíssimas exceções, somos capazes de perceber músicas, tons, timbres, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia, e num nível mais fundamental, ritmo. (p. 10)

A música está presente nas vidas, por que deveria ser diferente na escola, na educação de jovens e adultos? A música pode (e deve) ser mais que um aparato ou pano de fundo. Claro que em algumas situações ela será somente isto mesmo. Mas o conhecimento musical é extremamente amplo, e aprender a tocar um instrumento ou conhecer uma terminologia da área é apenas um apêndice levando em conta tudo que este conhecimento pode nos oferecer. A musicalidade está no sangue do ser humano, mas para isso deve-se também “fazer esse sangue correr”, mexer com estas estruturas, descobri-las, aprimorá-las, capacitá-las, às vezes até sem grandes

conhecimentos de terminologias, mas numa prática relativamente empírica (eu disse relativamente).

Então se o conhecimento musical é bom para o aluno da EJA, e o professor, saberá dar conta deste conhecimento? Entendo que ninguém pode oferecer aquilo que não tem. A música não deve estar presente somente na formação da EJA, mas nos seus formadores também. A música direcionada para a Educação de Jovens e Adultos não só colocaria em suas mãos e em sua vida a arte de interpretação dos sons do mundo. Ajudaria a poetizar mais a docência já tão carregada de imprevistos e poderia oferecer um novo foco de sua interpretação do mundo. Além disso o docente teria recursos muito eficientes para trabalhar a corporeidade, ritmo, concentração, foco, atenção e quietude. Quase todas as músicas podem ser admiradas e problematizadas ao mesmo tempo. E aprender a ouvir os sons do mundo, não apenas escutá-los, é um belo exercício na docência, quem dirá na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está na hora de colocarmos mais música nas escolas, nos professores, nas almas e corações. Não é a arte pela arte, mas a arte como vibração benéfica, compassada, harmoniosa, divertida, lúdica, risonha. Tirar o peso da exclusão da educação de jovens e adultos e colocar, também através da música, da ludicidade bem pensada e planejada para estes jovens e adultos, despertar novamente a humanidade no sentido mais claro da palavra, já que a alfabetização contemporânea ainda é cruel com os iniciantes desta caminhada, inclusive na música. É preciso saber ouvir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** 9ª ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é cantar, dançar, brincar. E tocar também! IN____CUNHA, Susana Rangel Vieira da et al (Org.) **As artes no universo infantil**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 189-232

Parecer 11/2000 do CNE. Relator Jamil Cury.

SACKS, O. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

“E QUEM JÁ NÃO VIVEU ALGUMA COISA QUE APARECE AÍ”? da ficção à realidade. Análises e reflexões de filmes e notícias pelos alunos de uma turma de EJA¹³

Gabriele da Fonseca Basso de Castro¹⁴

RESUMO: Este artigo aborda como a prática da visualização de curtas-metragens e filmes na sala de aula e em espaços culturais, mais propriamente dito, em cinemas, ajudam a potencializar a reflexão crítica dos alunos da EJA. A proposta de propiciar dentro do planejamento didático espaço para que os alunos pudessem assistir filmes que interligassem com o tema trabalhado, Memória, história e discurso, mostrou o quanto foram significativas as reflexões a partir dos mesmos, quando os estudantes realizaram análises comparando suas histórias de vida e, dos personagens. O uso de filmes como proposta pedagógica promoveu um espaço de reconhecimento e legitimação social, de produção de discursos próprios e apropriação de discursos alheios, trocando saberes com os *alguéns*, alunos e professores, que decidiram escrever páginas novas na sua história já antiga.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão crítica. Filmes. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem objetivo principal explicitar o reconhecimento das análises e reflexões críticas que os alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal, localizada no município de Porto Alegre, realizaram durante o período de março a junho do ano de 2015. Tais reflexões ocorreram a partir de análises de longas e curtas metragens que foram disponibilizados para os estudantes na escola e também em espaço cultural, cinema, na época desconhecido para os alunos.

Durante três meses, realizei o estágio compartilhado com a colega Fabiane¹⁵ em uma turma de totalidade 1 e 2, equivalente aos primeiros anos do Ensino Fundamental. A turma era muito heterogênea, com trinta e dois alunos matriculados, porém os frequentadores assíduos eram em torno de quatorze alunos. Na turma

¹³ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação do Prof. Evandro Alves.

¹⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: gabi.basso@hotmail.com

¹⁵ Estágio realizado em docência compartilhada com a colega Fabiane Castilho.

também havia quatro alunos de inclusão, sendo que um era cadeirante e os outros três tinham necessidades mais específicas no que tange à parte cognitiva.

Já no primeiro dia de observação senti o quanto estava acolhedor e motivador aquele ambiente. A turma estava indo para uma nova sala de aula no momento de minha chegada. O motivo dessa mudança foi a matrícula de um aluno novo com necessidades especiais (cadeirante), aluno que irei chamar de A¹⁶ (18)¹⁷, que precisava de um atendimento especial e acessibilidade para poder voltar a estudar, visto que a turma estudava no segundo andar do prédio da escola.

Achei impressionante, não o fato da mobilização, simplesmente, da troca de sala, mas da preocupação dos colegas e dos professores com o novo colega, visto que um dia antes já sabiam de sua vinda e estavam preparando a turma. Assim, acredito que

A tarefa de educar não se limita aos objetivos acadêmicos (...). Educar é formar, orientar, promover e desenvolver a saúde, a emoção, a socialização, a comunicação, a generosidade, solidariedade. Educar e formar são uma tarefa de negociação compartilhada e não uma tarefa de impositiva. É participar da construção permanente das pessoas. (Basoco apud Casado Munoz, 1997, p.09)

Dessa maneira penso que seguindo por essa prática generosa, solidária, construtiva, a turma já estava sendo orientada e preparada para a chegada do aluno A, conscientizada de suas possibilidades, limitações e abertos para conhecer o novo. Uma situação que ocorreu antes do aluno A começar a estudar foi que a professora da turma estava falando sobre a sua chegada e outro estudante falou: *Mas quando o cadeirante vai vir?*

A professora, então, dando continuidade nesse processo de mediação, explicou que o aluno A também possuía um nome como todos os outros alunos, e que não era pelo fato dele ter alguma necessidade que ele a perdera assim sua identidade. A preocupação com o aluno A se deu durante todo o tempo de estágio, fosse por parte dos professores ou dos alunos. Percebi tudo isso e muito mais já nas duas primeiras semanas de observação, quando cheguei e fiquei no fundo da sala analisando os

¹⁶ O nome dos estudantes foram substituídos por letras maiúsculas como forma de preservar suas identidades.

¹⁷ Entre parênteses está a idade de cada um dos alunos.

alunos, suas falas, seus gestos, seus movimentos. Estava encantada. Comecei a perceber modos de ser e estar, algo significativo, sentido a partir do momento que nosso olhar está voltado para o outro. De fato, este olhar se faz mais importante quando tem em sua ótica o/a sujeito/a aluno/a.

Conforme Freire (2008) é preciso o exercício do olhar o todo, o coletivo, as partes, os aspectos individuais, no seu conjunto e nos seus detalhes. No que cada elemento compõe a parte desse todo, com suas falas, seus gestos, suas "sacadas", seus silêncios. Aprender a olhar além, sempre, perguntando todo o tempo, o que está por trás do que se vê? Qual o significado? O que está para ser desvelado? É neste sentido que o olhar do observador é de "leitor" da realidade pedagógica.

De fato estava tentando perceber as intencionalidades, as realidades e verdades, através e cada fala e gestos dos alunos. Estava encantada também com as construções escritas que os alunos realizaram durante a observação. O que mais me deixava impressionada eram as produções coletivas. Todos os alunos se ajudavam, cada palavra formada no quadro tinha a colaboração de um aluno.

Foi na semana de observação, então, que percebi a sede que os alunos possuem de aprender. Eles querem mais, querem muito. Os saberes se misturam e assim conseguem apoiar-se uns nos outros e isso é maravilhoso. Percebi que trabalhar em grupo, mas com foco nas especificidades dos alunos é possível. Cada aluno tem suas potencialidades e todos estão em um processo que merece ser estimulado.

Nesse contexto, propomos, eu e minha colega, um trabalho para a turma em que o tema era *Memória, história e discursos*, onde a ideia inicial foi estimulá-los à reflexão crítica e ao posicionamento perante situações vinculadas ao contexto destes sujeitos. Como principal referencial teórico, nos baseamos em Paulo Freire (1974), assim acreditamos que estaríamos provocando, instigando e mediando reflexões significativas para os educandos a partir de sua leitura do mundo e do entrelaçamento entre cotidiano, histórias de vida, discursos e saberes.

A turma

A turma compreendia as totalidades 1 e 2, como já foi dito. Havia trinta e dois alunos matriculados, porém assíduos eram em torno de quatorze alunos. A turma era praticamente integrada por homens (10)¹⁸, e apenas quatro mulheres. Suas idades variavam entre quinze e cinquenta e oito anos de idade, e cada um, possuía lindas, e comoventes histórias de vida.

Cada aluno tinha seus motivos para estar ali. Ou era por necessidade de aprender a ler e escrever, para tirar a carteira de habilitação, ou era para conseguir um melhor emprego, ou para estar perto de um filho, pois assim poderia encontrá-lo no saguão da escola, enfim, motivos diversos. Como dizia o aluno M(30): *-Estamos aqui porque precisamos estudar, já que não temos os saberes dos políticos nem dos jogadores de futebol!*

A maioria dos alunos era trabalhadores, que se estabeleciam em variadas profissões, como faxineira, auxiliar de serviços gerais, lavador de carros. Trabalhavam o dia inteiro e depois iam direto para escola. Primeiramente eu precisava (re) conhecer os alunos da EJA. E foi nas duas primeiras semanas de observação que comecei a fazer isso. Através de falas muito significativas dentro da sala de aula e da prática da valorização dos saberes e experiências dos alunos pela professora titular, eu, futura estagiária daqueles alunos, já sabia que caminho percorrer.

Ainda neste período de observação, durante uma aula, ao serem perguntados sobre o que significava primeira classe e segunda classe para, os alunos, eles imediatamente responderam: primeira classe é tudo de bom, coisa de rico e coisa original. Segunda classe é coisa de pobre, o que não é original. As concepções dos alunos nos mostram também que muitas vezes o que aquilo que eles nos dizem é o que faz parte de seu contexto, do que conhecem. Os saberes dos alunos se sobrepõem as suas dificuldades quando, através de uma prática mediadora e motivadora, o processo de aprendizagem ocorre.

¹⁸ Número de alunos homens frequentes na aula.

Entre a história, os indígenas, a luta dos professores e um lobo atrás da porta

Nossas aulas precisavam ser baseadas no diálogo, conhecimento do outro, então conversávamos muito. Precisávamos disso e eles também. “[...] Os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes” (ARROYO, 2006, p. 35).

Se devíamos partir do pressuposto de que nosso papel/tarefa era a construção do conhecimento através do diálogo, na busca de novos caminhos, propiciando oportunidades, primeiramente, necessitávamos desses momentos.

Foi então que aconteceu uma aula diferente. Uma aula na rua. Sim na rua! Planejada por acasos do cotidiano escolar, aquele dia aconteceria o *cinema na escola*. Por se tratar de uma escola muito próxima a um estádio de futebol, em dias de jogos alguns alunos não comparecem à escola, pois trabalham no entorno do estádio, seja com vendas de produtos alimentícios ou bebidas, seja em estacionamentos. A escola então não havia se programado para receber muitos alunos e, por esse motivo, as turmas se reuniram no pátio e, ali mesmo, com as luzes apagadas e o projetor funcionando, cerca de cinquenta alunos do turno da noite assistiram um filme muito especial: *Uma história de amor e fúria*.



Cartaz do longa-metragem: Uma história de amor e fúria

O filme aponta três **passagens reais** da **história brasileira** em que o protagonista participou sempre em busca da libertação de um povo ao lado de seu grande amor, Janaína. Foram eles: guerra dos **Tupinambás** (origem do protagonista) contra **Tupiniquinse portugueses**; **Revolta da Balaiada**, em que os rebeldes tomam a cidade de **Caxias** para posteriormente serem dizimados pelo Duque de Caxias; e a **Ditadura Militar**, na qual acabou preso por sete anos, se juntando, posteriormente, à resistência nos morros cariocas. A última passagem do filme acontece em 2096, na qual há um **monopólio da água potável**.

O que eu não sabia era o que nos esperava nas aulas seguintes. Empolgados com a história do filme, os alunos queriam falar sobre isso. Aquele espaço que foi aberto para os alunos assistirem o filme, tornou-se uma ligação, um pretexto ou motivação para eles recorrerem não só às nossas raízes, mas também às suas próprias histórias.

E foi assim, realizando a análise de um filme que pude perceber que os alunos estavam realizando reflexões acerca da sua realidade, através de comparações e da construção de discursos. Eu tentava realizar as mediações, eles confrontavam as análises/leituras não com embasamento teórico, mas com aquilo que vivenciam no seu cotidiano.

Conforme Barbosa, em entrevista à *Com kids*¹⁹, propiciar momentos de filmes na escola é oferecer a possibilidade de uma educação dos sentidos, da sensibilidade, da emoção e de como estes “sentimentos” podem se transformar em posicionamentos na vida, em conhecimentos teóricos e em ações práticas. Frente a isso, acredito que a análise que os alunos realizaram do filme, foi muito significativa, pois tocava em pontos que mexiam com todos os alunos que estavam na sala de aula.

Um aluno, o V(38), chamou atenção para a questão do poder, realizando a seguinte reflexão: “-Em todas as fases tem alguém que tem o poder né?! E se passou tanto tempo e hoje é assim, enquanto tiver poder para uns sempre vai ter guerra”.

¹⁹ Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes- iniciativa para a promoção e produção de conteúdos digitais.

No mesmo instante, o alunoM (30) já entrou na discussão falando de um episódio ocorrido em seu local trabalho. Nesse caso específico, ele demonstrava indignação pelo fato de uma pessoa ter usado todo “seu poder” para prejudicar outras pessoas. Conforme FOUCAULT (1999), os discursos controladores baseiam-se na ideia de restrições do ato de falar, que são tanto internas quanto externas. Aquilo que oferece perigo necessita ser silenciado, assim:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso como a psicanálise nos mostrou, não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo, e visto que, isto a história não cessa de nos ensinar. (FOUCAULT, 1999- p.10)

O aluno salientou que este poder, assim como na parte do filme que tratava da *ditadura*, não permitia que ele falasse muitas coisas em seu local de trabalho, pois ele era apenas um *empregado*. Os alunos continuaram o debate, confrontando sua própria história com a do filme. O aluno M (30) questionou: - *E se eu falar, retrucar no meu emprego? Eu vou pra rua! Não adianta sempre vai ser assim, enquanto uns mandam outros obedecem.*

Entre essa e outras reflexões que os alunos realizaram através filme, percebia a diferença entre construção crítica e até mesmo questionadora do aluno M(30) a cerca de sua realidade, o que serve de troca de conhecimento entre os outros colegas.

Essa forma de análise, debate e reflexão devem ser instigadoras também de novos processos, interações e motivações para uma nova maneira de enxergar o mundo. Percebi a partir daquela experiência que as aulas expositivas com filmes e curta metragem poderiam ser grandes aliados para a aprendizagem dos alunos. Não era nossa pretensão aulas conteudistas, e sim partindo das subjetividades, objetividades e realidade dos alunos. E essa foi assim. Além das análises, os alunos debateram sobre o que viram, recordaram o passado sobrevoando muitos tópicos geográficos e da história de um Brasil quase desconhecido e ainda realizaram registros de suas reflexões.

Outro curta-metragem que os alunos assistiram foi relacionado à vida e cultura indígena. No intuito de conhecer um pouco mais sobre a cultura, hábitos e história de

vida do povo indígena, a escola programou o ECOCINE. E o que aconteceu depois disso? Muita coisa. Coisas que eu não esperava, coisas que me deixaram perplexa, coisas que me deixaram felizes e que também me surpreenderam. Uma aula nova também surgiu!

Primeiramente, ao abordarmos o assunto do curta, uma de nossas alunas, a N(46), em um gesto de apropriação, de valorização e de reconhecimento de sua identidade, afirmou para a turma que era indígena. Nesse momento um dos alunos, que iremos chamar de B(44), falou que índio não tem direito a nada e que o branco é quem manda. Não vou negar que nos primeiros segundos fiquei em choque, mas precisava pelo menos contornar a situação, até pelo fato de que a N(46) falou bem baixinho que não viria mais na aula. Não repreendi, resolvi questionar. Perguntei ao aluno por qual motivo ele pensava aquilo. Muito bravo ele respondeu: - *sempre foi assim*.

Perguntei para ele então: *E será que as coisas precisam ser sempre iguais? Será que nada mudou? Olha ao teu redor*.

Tentei explicar que as coisas também mudam, que as pessoas também têm seus direitos e isso servia para todas as pessoas. Perguntei, então, se ele conhecia ou tinha vontade de conhecer novas culturas, e disse que havia dentro da própria sala de aula muita coisa diferente que cada um poderia apresentar e trocar com o outro. Um dos colegas falou que antes de tudo devíamos respeitar os outros, e acho que o aluno começou a ficar envergonhado.

Estas falas começaram a me dar pistas, novamente, para que lado eu deveria seguir. Eu sabia que precisava fazer alguma coisa em relação a isso. Se por um lado os alunos devem realizar as análises, por outro eu sabia que eles também deveriam estar ali para uma formação integral, justa, crítica, humana. Acredito ser papel também da escola tentar garantir que se construa uma sociedade igualitária. Assim, conforme Saviani, a escola tem uma função social de

Ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incluindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será instrumento de correção de marginalidade na medida em que contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros não importam as

diferenças de quaisquer tipos, se aceitam mutuamente e se aceitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 1987, p.12)

Na verdade gostaria que ele refletisse sobre isso e não ficasse com vergonha ou medo. Perguntei para ele se sabia da história que ele mesmo tinha contado (que os indígenas perderam as terras) e se era justo. Logo o aluno começou a falar que as injustiças que ocorrem são culpa do governo. Tentava fazê-lo refletir, mesmo sabendo que, de uma hora para outra, eu não conseguiria muita coisa, mas estava preocupada também com a aluna N. Conversei um pouco com ela, dizendo que a turma tinha muito a aprender com ela, que essa mistura de culturas era muito rica e que ela nos ajudaria muito a entender um pouco mais da história indígena.

Tudo o que eu tinha ali eram impressões, opiniões e análises de alguns alunos. Pensamos, então, em propor uma aula para que pudéssemos conversar um pouco mais sobre esse assunto e saber o que os alunos tinham a nos dizer. Então, a ideia era que os alunos refletissem a partir de análises e leituras de imagens da vida e cotidiano da vida indígena entrelaçando seu conhecimento ao que assistiram no curta-metragem.



Cartaz do curta-metragem: Índios no Brasil: Quem são eles?

Porém, as imagens levavam os alunos a terem que confrontar suas ideias, como por exemplo, quando alguns alunos relataram que os indígenas usavam como meio de transporte apenas barcos, e ao verem uma imagem de índios em motos começaram a lembrar de que na verdade a realidade é diferente. Dessa maneira os alunos deveriam realizar inferências juntamente com algumas questões como:

-Onde estão os povos indígenas?

-Porque eles lutam?

-Quais são seus direitos?

-Como era a relação dos povos indígenas e quem os perseguiram? -Será que isso continua?

-Como Será que os indígenas se vestem/trabalham/seu meio de transporte?

-O que será que nós incorporamos da cultura indígena?

Começamos realizando questionamentos sobre o documentário **Índios no Brasil: Quem são eles?**²⁰ sobre o que eles lembravam e o que mais os marcou. Íamos anotando as frases no quadro enquanto os alunos falavam. A escrita servia de registro. Os alunos foram falando e, enquanto isso, eu e minha colega íamos mediando. Entrávamos com algumas questões como, quando um aluno falou que sabia que os índios faziam cestas para vender no trabalho no centro de Porto Alegre. Perguntamos então se eles somente faziam artesanatos. Alguns responderam que não, que eles também estudavam e tinham outra profissão. Mostramos uma foto, e essa era uma das imagens que fazia o contraponto, de uma enfermeira indígena. Falamos que assim como ela existem outros profissionais que saíram da aldeia e foram seguir outros caminhos. Eles falaram também que o governo retirou as terras dos índios, que essa era uma notícia que eles viram na televisão. Começamos a perguntar o porquê de isso acontecer, e alguns alunos falaram que o motivo foi porque os índios invadiram. Tentávamos ir além, e explicamos um pouco também sobre a grilagem. Sobre a questão da incorporação da cultura indígena na sociedade brasileira, falamos dos nomes de ruas e cidades, inclusive utilizamos o nome do bairro Humaitá.

Uma aluna, que chamarei de G(35), ressaltou: *todos nós somos misturados*.

Questionei sua reflexão, e ela rebateu: *porque antes os donos do Brasil eram os índios, então houve uma mistura*. Aproveitamos para falar sobre essa questão que o indígena está em todo lugar e não mais somente na aldeia. Então outro aluno, o R(32), falou: *se fossemos pensar, nós não temos nada, por direito tudo que tem é dos índios*.

²⁰ Documentário da série "Índios no Brasil" mostra a relação da população indígena brasileira com a natureza, com o sobrenatural e com os não-índios.

Notei que eles tinham suas hipóteses, que tinham conhecimento da cultura indígena, mas a enriqueciam através da conversa e debate com os colegas. De uma maneira geral, a discussão trouxe pontos positivos e algumas curiosidades dos alunos sobre a vida do povo indígena. O que me surpreendeu foi que o aluno B(44), no final da aula, veio até a mesa para mostrar os registros do caderno. Porém, ao lado da atividade haviam desenhos de índios, (sim, estereotipados) que ele tinha feito durante o nosso debate. Aquele gesto já me mostrou que alguma coisa o fez refletir, não que necessariamente tenha mudado de opinião, mas que já começou a aceitar “o outro”, e isso já era um grande avanço. Justamente por terem assistido filmes duas vezes na escola, o aluno M, nos revelou: Nunca fui ao cinema!

Outros alunos falaram não conhecer nenhum cinema e sentiam vontade de desbravar esse novo espaço. Decidimos então que colocaríamos esta saída no nosso projeto. Na semana seguinte, a escola recebeu o convite para levar os alunos ao Capitólio²¹, para assistir um filme. Todos estavam muito ansiosos com a notícia. Confirmamos com uma semana de antecedência e os alunos estavam na expectativa de irem ao cinema assistir *O lobo atrás da porta*.



Cartaz do longa-metragem: *O lobo atrás da porta*

Olhos arregalados de alguns, caras assustadas de outros, indignação de quase todos. Foi assim que enxerguei os alunos após o filme. Este foi o filme sobre o que

²¹ Cinema cultural localizado no município de Porto Alegre/RS.

alunos mais se dispuseram a falar. Cenas fortes e do cotidiano de uma família em conflito, refletia a vida de muitos que ali sentados e encaravam o som e a imagem pela primeira vez nas telas do cinema.

Naquele mesmo dia, no Estado do Paraná, estava acontecendo um confronto entre policiais e professores que estavam fazendo uma manifestação. Era uma notícia importante e nosso papel, naquele momento, era falar algo sobre o assunto com os alunos. Tentamos fazer uma ligação com o filme, e para não confundi-los, apresentamos a notícia e conversamos a partir do que eles pensavam sobre o assunto. Eles preferiram começar falando do filme. Primeiramente do nome do filme.

A aluna U (32), falou: *que o lobo era quem fazia as coisas escondidos e era vingativo*. Durante a conversa começou a surgir ideias do papel da mulher na sociedade, visto que na concepção deles o lobo era uma mulher. A análise dos alunos homens, na grande maioria, se voltou para a culpabilidade da mulher tanto na questão da traição, como na criação dos filhos. Já no próprio debate entre eles, as alunas que estavam na sala de aula tentavam mostrar para os colegas homens o outro lado da situação. Isso aconteceu várias vezes com situações do cotidiano dos alunos, e assim eles trouxeram as cenas do filme e a vida deles mais uma vez para a sala de aula. Até mesmo os alunos que não puderam ir até o cinema assistir o filme estavam debatendo, pois perceberam a relação com a realidade. Um dos alunos, o A (18), chegou a dizer que as que as coisas que se passaram nesse filme, normalmente acontecem em nossa vida, e dessa maneira pronunciou a seguinte frase: ***E quem já não viveu alguma coisa que aparece aí?***

Quando uma das alunas falou que a relação entre o casal de amantes do filme era uma relação de poder, fizemos uma discussão e questionamos sobre qual a relação de poder que também existia no confronto que estava acontecendo, naquele momento, no Paraná. Para explicitar melhor, os alunos falaram que no filme o marido tinha uma “posição” de poder sobre a mulher e que no confronto entre os policiais e professores também havia um tipo de poder. Porém, este era um poder político, mas ambos agressivos e abusivos. No caso do confronto no Paraná, para os alunos não existe apenas uma pessoa que manda (Governador). Eles diziam que existem várias

peessoas por trás do confronto. Mas o maior questionamento deles era como aqueles policiais podiam fazer aquilo com trabalhadores como eles?

Uns diziam que eles estavam trabalhando, outros diziam que não importava se não quisesse não precisava fazer. Nossa ideia naquele momento não era julgar, não era impor e nem condicionar os alunos a alguma ideia. Tentamos a todo o momento propiciar um espaço para que eles enxergassem as relações existentes em todos os casos. Tentamos, também, fazer os alunos se questionarem e refletirem sobre a relação do filme com os acontecimentos reais e cotidianos de suas vidas. O resultado foi histórias de vidas que muitas vezes são marcadas pela mesma violência da notícia que apresentamos a eles. O que ocorreu foi um desabafo, da aluna U (32), que foi a maneira de pensar sobre o assunto. As pessoas estão muitas vezes condicionadas a um só lado da história pelo fato de que elas também passaram por aquilo. Entre traição, mulher, homem, violência, poder, morte, aborto, casamento, e muitas histórias pessoais que acabaram se alinhando com a notícia da manifestação no Paraná e do filme *O lobo atrás da porta* quando falamos em direitos e poder, posso terminar meu relato dizendo que os alunos nunca debateram tanto entre eles, levantaram tantas hipóteses e estiveram tão empolgados, acima de tudo. Ganhamos a noite com a frase final de uma aluna que ao sair na porta disse: *“Como é bom pensar.”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esses meses aconteceram muitas coisas novas para nós e para os alunos. Cada dia de aula era um grande aprendizado para ambas as partes. Primeiramente devemos conhecer o aluno que está em nossa sala de aula e reconhecê-lo como sujeito pertencente ao contexto da EJA. Dessa maneira, acredito que

“O aluno da Educação de Jovens e Adultos, traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto, fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão

sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem para a busca do conhecimento e auxílio na aprendizagem” (Oliveira,1999, p.60)

É fundamental que o professor perceba a capacidade de reflexão e análise que os alunos adultos possuem, pois a partir de tantas vivências e experiências, os alunos ampliam sua capacidade de reflexão, se apropriando assim de novos conhecimentos.

Assim, descobri que com a ajuda das curtas e longas-metragens, o lado dos alunos. Pude conhecer melhor o que eles pensam suas concepções e pré-conceitos, e perceber também o desenvolvimento e progresso de cada um acerca do tema debatido. Através das análises e discussões dos filmes, os alunos desenvolveram mais a compreensão e interpretação, aumentaram suas habilidades no que tange ao processo oral e comunicativo, desencadeando interesses por novos assuntos. Para alguns alunos, poder conhecer um novo lugar cultural, como a turma conheceu, possibilitou aos alunos a entrada em um caminho de lazer e prazer.

Quanto à exibição dos filmes, esperávamos uma discussão dos alunos sobre o assunto abordado. Porém, nos surpreendeu a maneira como eles relacionam os personagens e as histórias dos filmes com a sua própria vida. Dessa maneira, demos ênfase nas atividades que favoreciam a descoberta de novos conhecimentos sem esquecer a realidade dos alunos.

Enfim, acredito que não se trata de uma metodologia, ou maneira de “dar aula”, mas penso que a inserção deste suporte na sala de aula possa servir muito mais do que “tapar buracos ou tempo”. Serve para instigar, motivar, questionar e nortear o aluno para a análise de um assunto que desperte novos interesses e reflexões, novas atitudes e mudanças positivas em sua vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio Soares (Org). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autentica, 2006, 2ª edição.

CASADO MUNOZ, Raquel. **Educacion para lasalud de jóvenes com discapacid intelectual**.Burgos: Publicaciones Universidad de Burgos, 19997

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. 4a ed. Textos Marginais 8, Porto: Dinalivro, 1974, p. 7-21.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1987

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loola, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, Set./Out./Nove/Dez.1999, n. 12.

BARBOSA, Maria Carmem. **A experiência do programa de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre, 25 de fevereiro de 2015, entrevista a comkids. <http://comkids.com.br/a-experiencia-do-programa-de-alfabetizacao-audiovisual>

A VEZ EM QUE EU ME (TRANS) FORMEI EM PROFESSORA, OU DE COMO O ESTÁGIO É VALIOSO PARA UMA FORMANDA EM PEDAGOGIA²²

Mariana Leonhardt²³

RESUMO: O artigo trata da experiência docente em Educação de Jovens e Adultos (EJA), vivida sob a configuração de docência compartilhada em uma instituição de ensino voltada especificamente para o público jovem e adulto. Tem como objetivo apresentar como tal experiência, calcada nos diálogos e na intensa teorização ao longo do curso, é produtora de saberes que me formaram e me transformaram em Professora. No decorrer do curso de Pedagogia, entramos em contato com legislações, diversas teorias e generalizações que vão alimentando nossas bagagens de conhecimentos para futuras atuações com educandos. O tempo e o espaço do estágio de docência, a preparação para este, suas contradições e especificidades, o dia a dia com os educandos, mostra-se como um valioso campo de experiência para a aplicação desses saberes em acordo e confronto com a realidade vivida. Na academia entramos em contato com teorias que nos recomendam a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos para planejarmos as aulas. Paralelo a isso, há também aquelas aprendizagens que precisam ser adquiridas e que são fundamentais para a superação de condições sociais desfavoráveis. O maior desafio docente, portanto, é conseguir oportunizar essas novas aprendizagens em consonância com os conhecimentos advindos dos educandos. Dessa reflexão intensa e dessa prática, produziu-se uma significação de docência tal que hoje posso dizer que me sinto apta para exercer a profissão para a qual estou me preparando.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio de Docência. Educação de Jovens e Adultos. (Trans)formação Docente.

INTRODUÇÃO

As metamorfoses - mudanças - são mais visíveis em alguns do que em outros, mas esses processos indicam que a natureza tem ciclos, regularidades, repetições e que os seres foram se adaptando a isso. Inclusive nós, humanos, somos seres metamórficos, já que passamos por muitas transformações, biológicas e culturais, ao longo da vida. (KINDEL, 2012, p. 35).

O presente artigo busca contextualizar o momento, ou os momentos, em que me (trans) formei em professora. Percorro brevemente algumas etapas do curso de Pedagogia para que a/o leitora/r entenda (ou vá entendendo) de onde e porque uso esse termo (trans) formação. Igualmente, darei uma ênfase especial ao período da

²² Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

²³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: mariana.leonhardt@ufrgs.br

prática no estágio obrigatório, fundamental para a tomada de consciência, com concretude, acerca das atribuições docentes com as/os discentes, e consigo mesma. Se não há aprendido a não ser pelas relações, contemplo a importância das pessoas que andaram ao meu lado nessa caminhada, seja na figura da Stephanie Funck²⁴, minhas/meus professoras/res e minha companheira. Enfim, buscarei traduzir nas páginas que seguem, a experiência docente, calcada nos diálogos e na intensa teorização ao longo do curso, como produtora de saberes que me formaram e me transformaram em Professora.

O que diz a legislação, ou refletindo a partir das aprendizagens legais, ou o início das aprendizagens sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O texto do parecer CNE/CEB 11/2000 traz que “a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (CNE/CEB, 2000, p.5). No que diz respeito à estas funções, o parecer aponta que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reparadora, equalizadora e qualificadora (permanente). É reparadora, pois

[...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (CNE/CEB, 2000, p.7)

Para tanto precisa ser “pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (*ibid.*, p.9). Também é equalizadora, porque possibilita “aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (*ibid.*, p.9), em outras palavras, busca equalizar as oportunidades de inserção social. E é permanente ou qualificadora, pois esta função, por sua vez, impulsiona a reflexão sobre uma didática que verdadeiramente sirva aos interesses desses educandos, visto as suas especificidades, ao longo da vida.

²⁴ Estágio realizado em docência compartilhada com a colega Stephanie Funck. Contato: stephanie.funck@ufrgs.br

É importante que se diga que a oferta qualificada, que valoriza os saberes construídos ao longo da vida, oportuniza as trocas de experiências e proporciona a aquisição de novos conhecimentos, é o mote da EJA. Do contrário corre-se o risco de, ao negligenciar os saberes historicamente construídos pelos sujeitos, impondo-os um currículo fechado e descontextualizado, essa oferta incorrer na reprodução das desigualdades sócio-econômicas e culturais que, direta ou indiretamente, muitas vezes conduziram esses sujeitos à evasão escolar, seja no ensino regular, seja na modalidade de EJA.

A teoria

Quando nos referimos à EJA, um dos pioneiros e principais pensadores das questões referentes a esse tema no contexto brasileiro foi Paulo Freire. O autor faz a crítica ao ensino massificador que tende ao determinismo humano, especialmente aquele que reproduz a discriminação de raça, gênero e classe, e apresenta a ideia de que a historicidade do sujeito e sua leitura de mundo devem ser valorizadas, tanto na esfera social, quanto na educacional (uma vez que não há limites entre elas). Nas suas palavras, “ninguém começa lendo a palavra, porque antes da palavra o que a gente tem para ler a disposição da gente é o mundo” (Freire). Isso quer dizer que todo o educando, todo o ser, mesmo uma criança, estabelece relações com as coisas que o cerca, as interpreta e emite opiniões. Em função disso, todo o ser humano deve ter sua palavra considerada.

Na obra “Pedagogia da autonomia”, quando Paulo Freire escreve que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 30) ele inverte a lógica dos conteúdos operando por si mesmos e se sobrepondo às questões humanas, ou seja, coloca à Professora e à escola

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, [...], chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30)

Em outras palavras, o autor sugere que a realidade, a experiência e os saberes acumulados pelo sujeito é que demandem os conteúdos, numa proposta de ampliação

desse saberes e uso crítico desses sobre a sua própria realidade. É a consciência de si como ser social, o homem inserido e consciente das problemáticas da cidade, operante e responsável por elas. Talvez esse seja um dos principais legados de Paulo Freire, quando trata do que é fundamental para a reflexão sobre a prática pedagógica, especialmente quando esta volta-se para a promoção da autonomia dos educandos.

Outra questão que o autor nos traz é acerca da necessária postura ética daquelas/es que pretendem educar. Paulo Freire lista as obrigações para com os educandos que toda/o discente deve ter em sua prática se tem por objetivo trabalhar sob a luz da ética e da promoção da autonomia do ser

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar.(FREIRE, 1996, p. 16)

Concordo com a afirmação, pois do contrário, não deixaria de ser uma daquelas Professoras que suprimem as subjetividades e, ao fazê-lo, reproduzem a lógica da escola excludente. Pensar a formação docente é, pois, mais do que pensar em saberes técnicos, é postar-se de maneira sensível e acolhedora às problemáticas cotidianas de crianças, jovens e adultos, e tratá-las dentro de uma concepção que valoriza a experiência e promove a ampliação de saberes, a criticidade, a autonomia e a inserção dos sujeitos nos diversos contextos sociais.

Saber ler e escrever, historicamente, coloca o sujeito em uma determinada posição social. A relação de saber-poder se estabelece desde os primórdios da educação brasileira, quando ela era oferecida apenas à camada mais elitizada da população (“a elite que pensa”). Esse cenário, no entanto, não muda com a instituição da escola de massas, pois mesmo a qualidade desta era (e é) distinta entre as diferentes classes sociais. Logo, quando a escola toma para si o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, também fica sujeita às relações de poder de grupos social e economicamente assimétricos que, fazendo uso da máquina pública, por vezes servem mais ao interesse econômico do que às necessidades educacionais da população. A qualidade da educação ofertada pode reforçar as posições que cada sujeito ocupa da pirâmide social.

As formas de colocar tudo isso em prática, ou para que serve a teoria e o conhecimento legal se não para por em prática?

A condição primeira para que ocorra a possibilidade de unir a legislação, a teorização acerca dos sujeitos e das metodologias é a prática docente efetiva em EJA. Nesse caso, uma prática estendida, com regência de turma, planejamentos sistematizados, avaliação e autoavaliação constante, e reflexão sobre a prática. Isso tudo foi possível aliando a exigência da etapa da graduação com uma instituição singular, que acolheu a mim e minha colega Stephanie, e possibilitou a experiência da docência compartilhada.

O local

A Instituição está localizada em uma região central e residencial da cidade de Porto Alegre, perto de pontos importantes como o Hospital de Clínicas e o de Pronto Socorro, assim como do campus da Saúde da UFRGS. Oferece os três turnos de aulas, sendo a única instituição municipal de ensino da capital que oferece somente a modalidade EJA. Diferenciada desde a sua origem, hoje ocupa o prédio de uma escola particular desativada, mas em seus primórdios já foi uma escola itinerante. Naquela época os professores é que se deslocavam até as empresas e departamentos públicos municipais, e era em espaços improvisados que se praticava o então Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA).

Merece destaque o fato de a escola realizar reuniões pedagógicas e de planejamento todas as sextas-feiras, envolvendo todos os professores. Dependendo das demandas, essas reuniões podem ser gerais, por turno ou por grupo de totalidades. Talvez isso explique a boa reputação frente à comunidade escolar, que se traduz em a instituição ser referência na Educação de Jovens e Adultos.

Penso que instituição oferece outra forma de ver e praticar a educação, pelo menos na turma observada, e talvez se aproxime daquilo que utopicamente chamamos de “escola ideal”. Romantismos à parte, esta instituição apresenta um real compromisso com a educação desses jovens e adultos, que vai além do ensino

objetivando a certificação, mas que amplia a visão de mundo desses educandos, oferecendo um espaço democrático para a discussão de suas problemáticas.

Sujeitos da aprendizagem

Nessa seção falarei sobre os sujeitos das aprendizagens no contexto da prática pedagógica já mencionada nesse artigo. Quero dizer, então, dos educandos que participaram conosco nessas tantas horas de estágio, das Professoras titulares que gentilmente nos receberam e nos reforçaram a importância de condutas éticas em sala de aula, das estudantes universitárias que, enfim, lançaram-se ao exercício da docência. Portanto, não farei considerações generalistas acerca dos sujeitos das aprendizagens como um todo, sem nomes e sem rostos, pois minha experiência docente em EJA até o momento encerra-se nessa prática pedagógica, o que me permite dizer somente sobre aqueles com quem tive contato.

A turma em que tivemos a oportunidade de vivenciar a prática docente é composta de educandos de diferentes faixas etárias, em sua grande maioria pessoas com mais de sessenta anos de idade. Trata-se de um grupo de adultos que frequenta esta turma há alguns anos, sendo assim, além de colegas, também deixam transparecer que são amigos e companheiros no objetivo de aprender a ler e escrever.

Esses adultos esforçam-se diariamente para estar lá, pois cada um deles percorre longas distâncias para chegar à instituição de ensino. Uma das educandas passa cerca de duas horas no ônibus, em cada trecho, para estar lá todos os dias. São interesses diversos que vão desde frequentar um ambiente social agradável, até estar aptos a ler e a escrever para dominar a parte teórica da jardinagem (como é o caso de um deles), passando pela latente necessidade e vontade de realizar-se pessoalmente a partir do “saber mais”, do “poder ler sozinho”.

São adultos que, em sua maioria, já frequentaram a escola na chamada idade própria, mas acabaram evadindo e seguindo suas vidas passando pelas consequências da baixa instrução formal numa sociedade que supervaloriza o saber certificado. Após muitos anos fora desse ambiente, retornam aos bancos escolares, talvez tendo que

enfrentar desafios ainda maiores do que aqueles que os fizeram evadir quando crianças ou adolescentes. Esses adultos identificam na instituição um lugar de ampliação de seus saberes, de compartilhamento de experiências, de acolhimento e de esperança para uma vida melhor.

Quando iniciamos nossa prática, na primeira aula, realizamos uma dinâmica de apresentação chamada de “teia da vida”. No atirar de um novelo de lã de um lado para outro, formando uma teia a cada depoimento, pudemos entrar em contato com as ricas trajetórias de vidas daqueles educandos. Uns com mais, outros com menos quilômetros rodados, esse movimento fez perceber que diferentes motivações pessoais fizeram com que aqueles sujeitos fossem em busca de seus objetivos. Aliado a isso, fez ver que, pelo menos no período das aulas, todas as trajetórias se entrecruzam e se reúnem todas as manhãs para “saber mais”.

A turma é regida por duas Professoras titulares, ambas formadas em Pedagogia e com uma extensa bagagem na docência em EJA. Elas foram nossas companheiras, nossas referências e figuras importantíssimas no desenrolar do estágio. Com elas aprendemos, na prática, como se dá a docência compartilhada e o tanto de retidão ética que ela exige. Tivemos a oportunidade de participar das reuniões nas sextas-feiras, o que enriqueceu nossos planejamentos semanais. Ali pudemos debater sobre os temas emergentes, as atividades a serem desenvolvidas e os conteúdos a serem abordados.

Por fim, também sujeitas das aprendizagens, fomos nós. Duas estudantes universitárias numa das etapas finais da graduação em Pedagogia, que tiveram a oportunidade de frequentar, observar, refletir, planejar, aplicar e avaliar (e autoavaliar) com base numa bagagem de estudos e vivências ao longo do curso. Igualmente, conseguiram, a partir dessa prática pedagógica, pensar a própria formação, em seus êxitos e falibilidades, projetando uma inserção profissional que se aproxima.

A prática e o meu eu se (trans)formando em professora

Embora pareça lugar comum nos debates acadêmico e teórico demandar os conteúdos a partir da experiência dos sujeitos, ou seja, relevar e valorizar as falas sobre o cotidiano para pensar as aulas, colocar isso em prática buscando não os privar de conteúdos que promovam a superação de condições sociais desfavoráveis, é um desafio deveras grande na hora de elaborar um planejamento voltado para a EJA.

Então, a partir da dinâmica inicial, a “teia da vida”, foi possível entrar em contato com ricas trajetórias de vida, as quais, cada uma à sua medida, modelam os pensamentos e as leituras de mundo dos educandos com quem realizamos a prática. Igualmente, fizeram-nos ver a diversidade de culturas presentes em sala de aula, e o tanto que também poderíamos aprender com aqueles sujeitos ao longo do estágio. Para que fique clara a riqueza de que estou tratando, deixo visível também ao leitor um pouco do que ouvimos naquela e outras manhãs²⁵:

- **L.(82)** quando casou-se, viveu o dia mais feliz de sua vida;
- **D.(61)** fugiu de casa aos 18 anos de idade com o homem que amava;
- **A.S.(78)** não gostava de trabalhar como faxineira em casa de família, pois geralmente era explorada nesses lugares;
- **Li.(27)** sua mãe a permitiu a ir na casa de seu namorado em Viamão, o que a deixou muito satisfeita, pois gostaria de conhecer a sogra;
- **G.(80)** sua independência veio aos 19 anos quando saiu de Giruá direto para Porto Alegre para cuidar de crianças, mas logo casou-se e não quis mais cuidar de crianças;
- **N.(75)** as preocupações com seu estado físico e emocional têm trazido prejuízos a sua cognição, o que a faz pensar na validade da continuação dos estudos;
- **F.(64)** a vida “foi muito sofrida” e voltar para a sua Pelotas do nascimento seria um retrocesso evolutivo pois “lá é tudo a mesma coisa, passa de pais para filho aquela mesma coisa de ficar patinando e nunca ir para frente”;

²⁵ Os nomes das/dos educandos serão substituídos pelas iniciais para preservar suas identidades. A idade de cada um está representada entre parênteses ao lado da referida letra inicial.

- **R.(33)** gosta de versos em prosa, violão e plantas, o que o impulsiona a buscar as aprendizagens, fazendo-o virar as noites de sábado relendo os cadernos e refazendo exercícios;
- **I.(41)** fica feliz quando sua filha dorme na sua casa, pois fica contente em preparar o café da manhã para ela;
- **Re.(42)** a instituição trouxe mais do que um ambiente de aprendizagens, trouxe um amor, um namorado querido que a recebe com abraços e beijos na hora do intervalo e a acompanha na saída ao final da aula;
- **Id.(75)** embora goste muito das aulas, está cada vez mais difícil frequentá-las, pois tem de assistir a sua mãe de 92 anos que mora em Viamão;
- **Vr. (61)** anda de ônibus durante cerca de duas horas para ir à instituição, e outra duas para voltar para casa, tudo isso para ter com quem aprender, pois em casa não há ninguém que a ajude.

Portanto, não seria possível pensar num planejamento que não levasse em conta tais historicidades e o tanto que elas impactam nas rotinas atuais desses sujeitos. Impossível não admitir que tudo o que viveram, o tempo todo, faz parte de como hoje sentem e conformam suas leituras de mundo.

A realidade observada e experienciada impulsionaram-me a busca por referenciais que contribuíssem para a confirmação da ideia de que as aulas ministradas para os jovens e adultos devem seguir uma metodologia própria, onde os educandos são agentes ativos do processo educacional. Na mesma linha de raciocínio, seus tempos e ritmos de aprendizagens, os espaços que ocupam na sociedade e a maturação crítica são diferenciados dos das crianças, o que, por si só, é força motriz para se pensar em práticas específicas para essa modalidade de escolarização.

Entretanto, como Oliveira (1999) nos diz, há uma carência de estudos acerca da aprendizagem do público adulto. Segundo a autora, enquanto existem diversas teorizações que tratam dos processos psicológicos da aquisição dos conhecimentos por crianças, no que toca aos adultos o cenário não é o mesmo. Mesmo assim, a experiência com estes faz ser possível dizer que o adulto

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1999, p. 60)

É preciso estudo e reflexão para ser Professora, isso já é ponto batido, porém essa carência de conhecimento científico sobre a aprendizagem talvez emperre o progresso dos educandos, uma vez que subsidiariam o trabalho docente com possíveis intervenções mais precisas.

O diário de classe, importante instrumento de sistematização e reflexão sobre a prática, tornou-se um grande aliado no decorrer do estágio. A produção desse material proporcionou intensas e profundas reflexões que impulsionaram uma semana à outra, e que permitiram não nos distanciarmos do tema a que nos propusemos no planejamento semestral, as (trans) formações da vida. Quiçá um dia os diários de classe venham a ser considerados como fonte de pesquisa para a produção de teorizações acerca dos processos mentais de aquisição dos conhecimentos por parte dos adultos.

Refletindo sobre minha formação/transformação docente

Ira Shor, no livro “Medo e ousadia no cotidiano do professor”, num dado momento dialoga com Paulo Freire acerca de suas próprias formações e como elas os influenciaram e os encaminharam à pedagogia libertadora. Nesse trecho, o autor refere-se a “aprendizagem e reaprendizagem” (FREIRE; SHOR 1986, p. 27) no seu processo de tornar-se professor. Sem a pretensão de me colocar como participante nesse diálogo, penso que esse movimento inicial a que se refere Shor ocorre na medida em que a/o estudante se coloca a refletir sobre aquilo que aprende em relação a realidade vivida, numa postura ativa frente aos conhecimentos veiculados na academia.

Então quando falo, aqui do meu lugar, sobre a vez que me (trans)formei em Professora, falo exatamente dessa aprendizagem e reaprendizagem, dessa

metamorfose, desse dar-me conta que há outras maneiras de educar, que não aquelas catedráticas, as quais estive sujeita nos tempos de escola. Mas também falo daquela leitura crítica feita de algumas disciplinas da grade curricular do curso de pedagogia, que por mais que se propusessem a expor um modo mais libertário de ser docente, nada mais fizeram do que reproduzir velhas práticas, e traduziram em mim um modo de não ser Professora.

No decorrer do estágio percebi que minhas reflexões semanais nos diários de classe versaram, em sua maioria, acerca do que pensei sobre as aulas, e como elas me fizeram pensar acerca de mim nelas. Em outras palavras, na preparação para a escrita desse artigo, percorri o diário de classe produzido a partir das aulas e reuniões pedagógicas, e pude perceber que tratei bastante de me relatar, me refletir, me avaliar enquanto docente para aquela turma. Enquanto refletia sobre a semana, a semana refletia sobre mim, de tal maneira que hoje a experiência se reflete em mim mesma, e me faz crer nessa metamorfose de estudante para Professora. Para que fique mais entendível o que quero dizer, transcrevo alguns trechos dos meus diários que se referem à essa reflexão

A experiência da docência tem gerado bons momentos de reflexão quanto a minha postura diante dos alunos. Creio que a escuta e o olhar atentos são extremamente necessários se quer levar um plano de aprendizagem a frente. Os educandos, invariavelmente, reagem ao planejado, e é a qualidade dessa reação gerará dados para repensá-lo a todo instante. (Diário de Classe, 3ª semana de prática)

Destaco nesta reflexão semanal a aula de terça-feira, pois foi deveras empolgante e, de certa forma, respondeu a um questionamento que me faço há bastante tempo: Como introduzir atividades lúdicas nas aulas de EJA que promovam aprendizados e, ao mesmo tempo, momentos de descontração? Me angustiava o fato de que precisávamos de mais “vida”, em seu sentido conotativo, mais (corpo em) movimento. Acredito que, embora estejamos dando aula para um público em cuja fase da vida não se privilegie o brincar, podemos pensar em atividades que abarquem a ludicidade, a fruição das sensações por ela desencadeadas, e que contemplem, concomitantemente, as aprendizagens das áreas do conhecimento. (Diário de Classe, 7ª semana de prática)

Como futura educadora, penso que quanto mais entrarmos em contato durante o processo de formação com realidades como a relatada, mais subsídios teremos para que nos conscientizemos acerca da importância de perseguir práticas adequadas ao público atendido pela EJA. Mais do que promover a educação dos jovens

e adultos, o “ser Professora” dessa modalidade requer sensibilidade à imensa carga histórica e emocional trazida pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É latente a carência de disciplinas que abordem a EJA como principal assunto na Faculdade de Educação da UFRGS. Embora seja uma das linhas de formação previstas para o curso de Pedagogia e, em função disso, apareça em muitos conteúdos programáticos de disciplinas no seu transcorrer, dificilmente se observa aulas que contemplem, verdadeira e aprofundadamente, o público jovem e adulto. Portanto, escolher o estágio em EJA é também escolher “saber mais” sobre o assunto. Talvez esse seja um dos maiores desafios para tomar essa decisão, pois é como que ter que frequentar um curso inteiro em apenas duas disciplinas, Estágio e Seminário de Docência: Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo diante dessas limitações, penso que o estágio verdadeiramente me (trans) formou em uma professora, pois se antes era difícil pensar em planejar apenas uma semana (quando das experiências de prática pedagógica em seminários anteriores), e a perspectiva de ter que planejar para 13 semanas era apavorante, agora sinto que poderia reger uma turma durante um ano todo. Mais ainda, se antes eu apenas tinha uma ideia do que seria reger uma turma, agora é possível perceber que muitos fatores estão envolvidos nisso. Em outras palavras, ser Professora vai além de preparar aulas e desenvolvê-las com a turma, é, também, estabelecer vínculos, inspirar confiança, disponibilizar-se corporal e emocionalmente com as problemáticas emergidas em sala de aula.

Imagino que muitas de minhas colegas, assim como eu, ingressaram no curso de Pedagogia justamente para atuar dentro de velhas estruturas escolares, ou fazê-las avançar, a fim de pensar a escola como um espaço de alegria com o saber, de exploração das potencialidades individuais e coletivas, de criticidade, de inserção social e promotor da autonomia. Justamente por essas razões e pelas bagagens de aprendizados e reaprendizados adquiridos ao longo do curso, em especial no estágio

obrigatório, algumas de *minhas* pares, talvez todas, também agora se (trans)formaram em Professoras.

Enfim, depois de muito escrever, talvez esteja na hora de cantar que “Eu prefiro ser / essa metamorfose ambulante // do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” (Seixas, 1973).

REFERÊNCIAS

ALTERMIDIA; INSTITUTO PAULO FREIRE. **A construção da leitura e da escrita do adulto na perspectiva freiriana.** Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/884>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**, o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KINDEL, Eunice A. I. **Práticas pedagógicas em ciências**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012. 109 p. (Entre nós ; 1)

LEONHARDT, Mariana. **Diário de classe**. Mar./Jun. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, Set./Out./Nov./Dez. 1999, n.12, p.59-73.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante**. Gravadora Philips, 1973. 3min53s

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM PROCESSO²⁶

Stephanie Funck²⁷

RESUMO: Este trabalho tem origem no estágio obrigatório curricular, correspondente a sétima etapa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estágio aconteceu numa escola do município de Porto Alegre, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma turma de Alfabetização. O presente artigo tem por escopo apresentar relatos desta experiência, seguidos de reflexões acerca dos processos de alfabetização de adultos advindas das vivências proporcionadas pelo estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Realizei meu estágio obrigatório, etapa curricular correspondente a sétima etapa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em uma escola municipal de Porto Alegre, e com uma turma de Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, Totalidade 1 (T1). Neste ensaio de regência de turma, tive a oportunidade de experienciar a docência compartilhada com a colega Mariana²⁸. Esta escrita tem por objetivo apresentar minhas impressões e reflexões sobre a alfabetização de adultos, enfatizando alguns pontos desenvolvidos com a nossa turma de estágio que foram cruciais para obtermos avanços com relação aos processos de leitura e escrita dos educandos.

Inicialmente, farei uma breve contextualização apresentando características gerais da turma em que ocorreu a prática docente, bem como o destaque de uma proposta pedagógica abordada pelas professoras titulares que me chamou atenção. Em seguida, apresentarei alguns recursos que estiveram presentes em nossa prática e os momentos que surgiram durante as atividades que desencadearam minhas reflexões acerca dos processos de alfabetização. Por fim, trago as considerações finais

²⁶ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

²⁷ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Contato: stephanie.funck@ufrgs.br.

²⁸ Estágio realizado em docência compartilhada com a colega Mariana Leonhardt. Contato: mariana.leonhardt@ufrgs.br

com algumas aprendizagens construídas durante esta experiência e reflexões que ainda levo comigo.

Contextualizando a prática pedagógica

A turma em que realizei a prática docente é composta basicamente por pessoas idosas, analfabetas, que tiveram que abandonar a escola na chamada “idade certa” por diversos motivos. Possui 18 educandos matriculados na lista de chamada, mas durante toda realização do estágio a média de estudantes frequentes não ultrapassava 12 por aula. É composta basicamente por mulheres, contendo somente 3 homens.

A maioria dos educandos vieram, ainda adolescentes, de cidades interioranas, em busca de melhores condições de vida, para trabalhar em casas de família. Posso afirmar que nesta turma, os sujeitos pertencem às classes sociais mais desfavorecidas economicamente, fator que implicou o ingresso antecipado no mercado de trabalho, privando-os de frequentarem os ambientes escolares. Reconheço que são “[...] sujeitos inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problemas, vivendo, trabalhando e amando” (SCHWARTZ, 2010, p.63), embora, eles não se vejam e/ou não se reconheçam desta maneira. Sentem-se incapazes, têm “medo do desconhecido” e apresentam falas de baixa autoestima em muitos momentos, vendo a leitura e a escrita como única alternativa de mudança. O principal objetivo do grupo é alfabetizar-se.

É pertinente mencionar que a turma apresenta duas professoras titulares que trabalham com a docência compartilhada, ambas experientes em alfabetização de adultos, o que possibilitou ricas aprendizagens. Estas realizam dois projetos significativos com obras literárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Um deles consiste na leitura de um livro juntamente com os educandos; e o outro, na leitura de um livro para a turma. Este segundo livro trata-se de uma narrativa mais extensa, na qual participamos (eu e Mariana) dos momentos de leitura, contribuindo com as professoras, nas mudanças de entonações e vozes, de acordo com os personagens. Como dinâmica, a partir desta leitura, eles realizam a produção escrita de

um resumo coletivo, o qual fica registrado no caderno de texto. Cada estudante tem seu caderno e este fica sempre na escola. As ideias são discutidas pelos educandos, eles escolhem e selecionam o que deve ficar registrado.

Destaquei este fato relacionado às práticas de leitura e escrita, pois desde a realização das observações nessa turma, me chamou atenção a abordagem alfabetizadora que é desenvolvida com os educandos, além do grande interesse e envolvimento deles neste processo. Outrossim, impulsionada por minha própria curiosidade acerca do modo como os adultos se alfabetizam. Perguntava-me se, estes processos de aprendizagem acerca da leitura e da escrita dos adultos se dava do mesmo modo como ocorrem com as crianças. Estes elementos fizeram com que meu olhar atentasse a observar e refletir sobre os processos de alfabetização destes sujeitos.

Organização do ambiente alfabetizador

Acredito que para desenvolver um bom trabalho de alfabetização, faz-se necessário pensarmos na organização deste ambiente, de modo que “[...] os espaços sejam lugares onde todos se sintam bem, o que reafirma a dimensão da sala de aula como ambiente onde se vive a experiência da aprendizagem em coletividade” (NÖRNBERG; PACHECO, 2010, p. 71). Mantivemos a organização das classes, na sala de aula, em meia lua, modo como já eram dispostas, pois penso que “[...] o conhecimento se constrói na interação com a diversidade [...]” (SCHWARTZ, 2010, p.146) e, por isso, preocupei-me em deixar o espaço organizado privilegiando que “[...] os sujeitos se enxerguem, se escutem, argumentem, exponham ideias, dialoguem”. (*Ibid.*, 2010).

Na primeira semana de estágio que assumimos a regência da turma, dedicamo-nos a construção coletiva de um alfabeto para a sala de aula. Tivemos o cuidado de selecionar imagens e palavras que fizessem parte das vivências dos educandos, que lhes fosse familiar, objetivando auxiliar na criação de um “referencial significativo” (NÖRNBERG; PACHECO, 2010, p. 72), a meu ver, uma das principais funções que competem a elaboração de um alfabeto. Deste modo, para a confecção do alfabeto, utilizamos uma folha tamanho ofício para cada letra, apresentando o traçado da letra

de imprensa maiúscula e minúscula, uma vez que “o referencial do alfabeto precisa apresentar as letras como elas estão no mundo” (SCHWARTZ, 2010, p. 149). Além disso, cada folha continha a imagem de algum substantivo que iniciasse com a respectiva letra e, ainda, a grafia escrita do nome do mesmo com a letra inicial em destaque.

Simultaneamente, construímos um alfabeto de bolso para que os estudantes pudessem ampliar o repertório de palavras iniciadas com a mesma letra. No momento em que trabalhamos as letras em sala de aula, fizemos com eles a página do alfabeto de bolso -correspondente a mesma- e já pensamos juntos em algumas palavras iniciadas com aquela letra. Escrevemos coletivamente cerca de cinco palavras por letra. Este instrumento deveria estar sempre com os educandos, pois visava instigá-los a procurarem e atentarem para a escrita das palavras fora da sala de aula, através da leitura do que há no mundo, pois

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas) (FERREIRO, 2011, p.44).

Deste modo a proposta era que fossem acrescentando outras palavras nos seus respectivos alfabetos de bolso. Percebi que, em um primeiro momento, os estudantes não tiveram clareza desta proposta. No meio da aula, um educando me questionou: “Ah, então quer dizer que quando eu tiver em casa e ver uma palavra que comece com H, por exemplo, posso escrever ela na página do H?”. Fiquei feliz com a pergunta, pois era exatamente isso que almejávamos e respondi: “Claro que sim! Este material é para você, deve conter as palavras que conhece”.

Durante a escrita de palavras com a letra “T”, chamou-me atenção o comentário e espanto de uma estudante ao olhar a grafia da palavra trem, quando ela falou: “Nossa, como trem pode ser uma palavra tão pequena?!”. No mesmo instante, lembrei-me da hipótese em que as crianças, em processo de alfabetização, associam o tamanho do objeto a sua grafia. O que me faz pensar que os adultos passam pelas mesmas hipóteses acerca da leitura e da escrita.

Reflexões sobre os processos de alfabetização advindos da prática

Mariana e eu, desde o primeiro dia de estágio, realizamos algumas combinações com a turma para nos organizarmos melhor. Criamos o hábito de sempre iniciar as aulas escrevendo no quadro, para que os estudantes copiassem em seus cadernos, a data seguida de um roteiro da aula de cada manhã. Nossos roteiros consistiam em apresentar sucintamente os momentos que seriam vivenciados ao longo de cada aula, de modo a deixarmos também os educandos informados das atividades que seriam desenvolvidas. Após o exercício de cópia, realizávamos a leitura coletiva do mesmo.

Orientávamos a leitura coletiva fazendo marcações, no quadro, nas sílabas das palavras, relacionando a quantidade de vezes que abrimos a boca para falá-las. Sempre exercitávamos com eles a leitura das palavras através da compreensão de suas partes a fim de reconhecermos os fonemas e juntá-los, para assim, realizar a leitura da palavra. Todos os sujeitos quando se deparavam tendo que ler uma palavra inteira, num primeiro momento, sentiam-se incapazes de fazê-lo. Praticar essa leitura por partes deu mais segurança a eles, levando-as a arriscarem mais, expondo suas hipóteses com mais convicção, sem medo de errar.

Nestes momentos, comecei a perceber exatamente onde encontravam-se as dificuldades da turma com relação à leitura. De um modo geral, nas sílabas simples (consoante e vogal) não existem muitas dúvidas, exceto em alguns casos específicos, que estão associados aos pares mínimos, como por exemplo, no som do J e do G. As grandes dificuldades estavam nas palavras que contém sílabas complexas (consoante, consoante e vogal). Nestas situações a primeira reação do grupo se resumia em falar o nome das letras, sem pensar nos seus respectivos sons.

Do mesmo modo, quando realizávamos a escrita coletiva de palavras, todas as letras que eu escrevia no quadro eram de acordo com o que a turma me dizia, íamos construindo por partes, pensando nos sons, nas letras necessárias para fazê-los. Ou seja, “Pensar as palavras graficamente e analiticamente, no lugar de imaginar ou tentar apreender a totalidade da palavra, tornava atividade de escrita muito mais fácil

e eficaz, possibilitando a construção de imagens mentais gráficas [...]” (COMERLATO, 2010, p. 131).

Enquanto os estudantes copiavam, cada um no seu ritmo, eu circulava pela sala e os observava. Passadas algumas semanas que havia começado o estágio, começaram a realizar tentativas de leitura espontâneas após a cópia dos roteiros. Chamavam a mim e a Mariana para que ajudássemos a ler o que haviam escrito, antes da realização da leitura coletiva. Essas situações eram muito ricas e me deixaram bastante contentes, primeiro porque não tinham essa iniciativa quando iniciamos, eram muito passivos, esperavam sempre pela gente; segundo porque possibilitava o contato com as dificuldades individuais de leitura de cada um.

Contemplamos em nossa prática pedagógica a utilização e exploração de diferentes portadores e gêneros textuais, tais como: letras de música, contos, lista de compras, oportunizando que os sujeitos percebessem as diferenças e peculiaridades de alguns gêneros textuais existentes (DREY; SILVEIRA, 2010). Abordamos a leitura e a interpretação dos textos, fizemos atividades em os educandos tinham que identificar e destacar no texto palavra(s) que conseguissem ler sozinhos. Assim como Cagliari (2001), penso que “A noção de palavra não é importante somente como fruto da segmentação da fala para constituir unidades de escrita. Ela tem a ver também com o significado. É também uma unidade de significado” (CAGLIARI, 2001, p. 138). Portanto, além do reconhecimento do todo a partir do texto, é preciso ter a noção da palavra como uma unidade que compõe esse todo.

Trabalhamos a música “Cotidiano”, do Chico Buarque, exploramos bastante a letra e discutimos acerca da mesma, sobre as possíveis interpretações que podem ser feitas. Considerando que a música é narrada pelo marido, propomos a reescrita desta letra, apresentando a versão da esposa. Foi bastante desafiador explicar para a turma o que estava sendo proposto, Mariana e eu encenamos algumas vezes para que conseguissem visualizar e perceber a mudança de pessoa a que nos referíamos. A todo o momento tínhamos que lembrá-los que estávamos reescrevendo a letra em primeira pessoa, colocando-nos no lugar da mulher.

Surgiram momentos de discussão muito bons, para definirmos como seria esta personagem, quais seriam suas ocupações, afinal, estamos criando-a. Cada estudante expressou suas ideias, quando necessário decidimos através de votações. Além de tudo isso, havia uma preocupação com a rima, o que alguns percebiam, não todos.

Destacamos algumas palavras da letra da música original e montamos um bingo de palavras. Elaboramos cartelas com palavras diferenciadas para cada estudante. O jogo de bingo ocorreu da seguinte maneira: sorteamos uma palavra, a lemos, e questionamos como era sua escrita. Assim, para cada palavra sorteada, escrevemos coletivamente as mesmas no quadro para que aqueles que não conseguissem identificá-las apenas refletindo acerca da leitura oral, fossem capazes de encontrá-las pela comparação de grafias escritas.

Neste dia, apareceu no roteiro a palavra: reescrita. Alguns estudantes me questionaram se a grafia desta palavra estava correta, pois havia duas letras “e” seguidas, repetidas. Lembrei-me de um critério apresentado por Regina Hara (1992), quando se refere a variedade de caracteres das palavras, acerca das hipóteses de leitura dos estudantes, é necessário que as letras não se repitam na mesma palavra para que esta possa ser lida.

Uma proposta que envolveu bastante a turma e emocionou a todos, foi quando trabalhamos sobre as fases da vida. Ao final do trabalho, propomos que cada um pensasse em algum momento e/ou algo que lhe fazia feliz, de qualquer fase da vida, à escolha deles e escrevessem uma frase nos contando o que haviam escolhido. Todos ficaram empolgados, com muita vontade de escrever suas frases, de contar um pouco mais de si, de lembrar um momento feliz. Acredito que esta proposta de escrita tenha despertado “[...] realmente alguma função para o sujeito” (HARA, 1992, p. 27).

Outra prática que já era desenvolvida pelas professoras titulares e que decidimos manter em nosso estágio, foi a realização da “capa dura”. Trata-se de um caderno, destinado apenas para o registro das hipóteses de escrita dos educandos acerca de palavras que lhes são ditadas. A seleção de palavras sempre tem a ver com a temática que estão trabalhando, de modo que as palavras ditadas já apareceram em outros momentos daquela semana, portanto não são desconhecidas deles. Neste

momento, não podem consultar nenhum material, nem conversar com os colegas, nem pedir auxílio para as professoras. Tem que pensar e escrever as palavras do modo como pensam que é.

Realizamos apenas uma alteração quanto ao modo como este ditado era proposto, ao invés de ditarmos apenas palavras, sempre selecionamos uma frase para finalizar. Durante nossa prática pedagógica, enfatizamos bastante a diferença entre letras, palavras e frases. Percebemos, através de uma atividade de encontrar palavras que conseguissem ler, dentro de um texto, que muitos estudantes não sabiam diferenciar palavras de frases. Iniciavam na primeira letra da linha e iam acompanhando com o dedo até a última letra da mesma, apenas falando o nome das letras. Isto nos mostrou que eles não tinham clareza da distinção entre palavra, frase, e até mesmo letra.

É importante ressaltar que o ditado e a correção do mesmo não acontecem no mesmo dia. Ou seja, em um dia da semana realizamos o ditado das palavras e da frase e, somente no dia seguinte, fazemos a correção juntamente com os estudantes. Na correção, eles não podem apagar suas hipóteses, tem que mantê-las anotando ao lado a escrita ortograficamente correta. Sempre solicitávamos aos estudantes que tentassem ler suas hipóteses a fim de saber dizer o que havia sido ditado. Na maioria das vezes, pelo menos um educando foi capaz de ler a palavra ditada a partir de sua escrita. Ao falarem a palavra, provocava-os a pensarem na sua escrita com questionamentos como: Com que letra começa tal palavra? Quais letras eu preciso para fazer tal som? E assim, por partes, montávamos as palavras. Interessante perceber que, quando questionados sobre as letras que compunham as palavras, saiam corretamente, fazendo com que cada um percebesse o que esqueceu na sua escrita, uma vez que muitas vezes era um pequeno detalhe.

Através destes momentos que destaquei, pude constatar que a maioria dos educandos reconhecem o valor sonoro convencional das letras e apresentam uma escrita quase alfabética. Quando desafiados a pensar as partes das palavras calmamente, se dão conta das letras faltosas em suas hipóteses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência contribuiu muito para minha formação docente. Pude acompanhar o desenvolvimento acerca da leitura e da escrita de jovens e adultos que estão lutando pelo sonho que tem em comum: alfabetizar-se. Foi gratificante poder contribuir, mesmo que por um curto período de tempo, para as aprendizagens e avanços significativos deles sobre a língua escrita.

Acredito que ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário, principalmente nas classes de alfabetização, reconhecermos que “Eles têm conhecimentos que a escola não pode desconsiderar. Conhecer quais são esses saberes nos permite efetivamente valorizá-los na prática pedagógica” (HARA, 1992, p. 49). Perceber a bagagem de saberes que já possuem contribui muito para a elaboração de um planejamento pedagógico significativo que realmente envolva a turma com as aulas. Temos que nos colocar na posição de eternos aprendizes, pois como já dizia Paulo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12).

A meu ver, os docentes desta modalidade de ensino têm que ter a sensibilidade de reconhecer que as diferentes vivências e experiências de vida destes educandos, que tiveram coragem de voltar à escola. É nosso dever fazê-los acreditarem em seus potenciais, sentirem-se capazes, impulsioná-los a seguir em frente, lembrá-los de que “A aprendizagem de ambos os processos – ler e escrever – acontece ao longo da vida, não tendo idade determinada para acontecer. Trata-se de mover-se em direção a um objetivo que não é fixo, que se move, modifica, amplia-se” (SCHWARTZ, 2010, p. 25). Não podemos permitir que estes sujeitos voltem a se afastar dos ambientes escolares, temos que dar-lhes motivos para quererem estar ali e se alfabetizarem.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é preciso saber para ler? In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos (orgs.). **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 131-159.

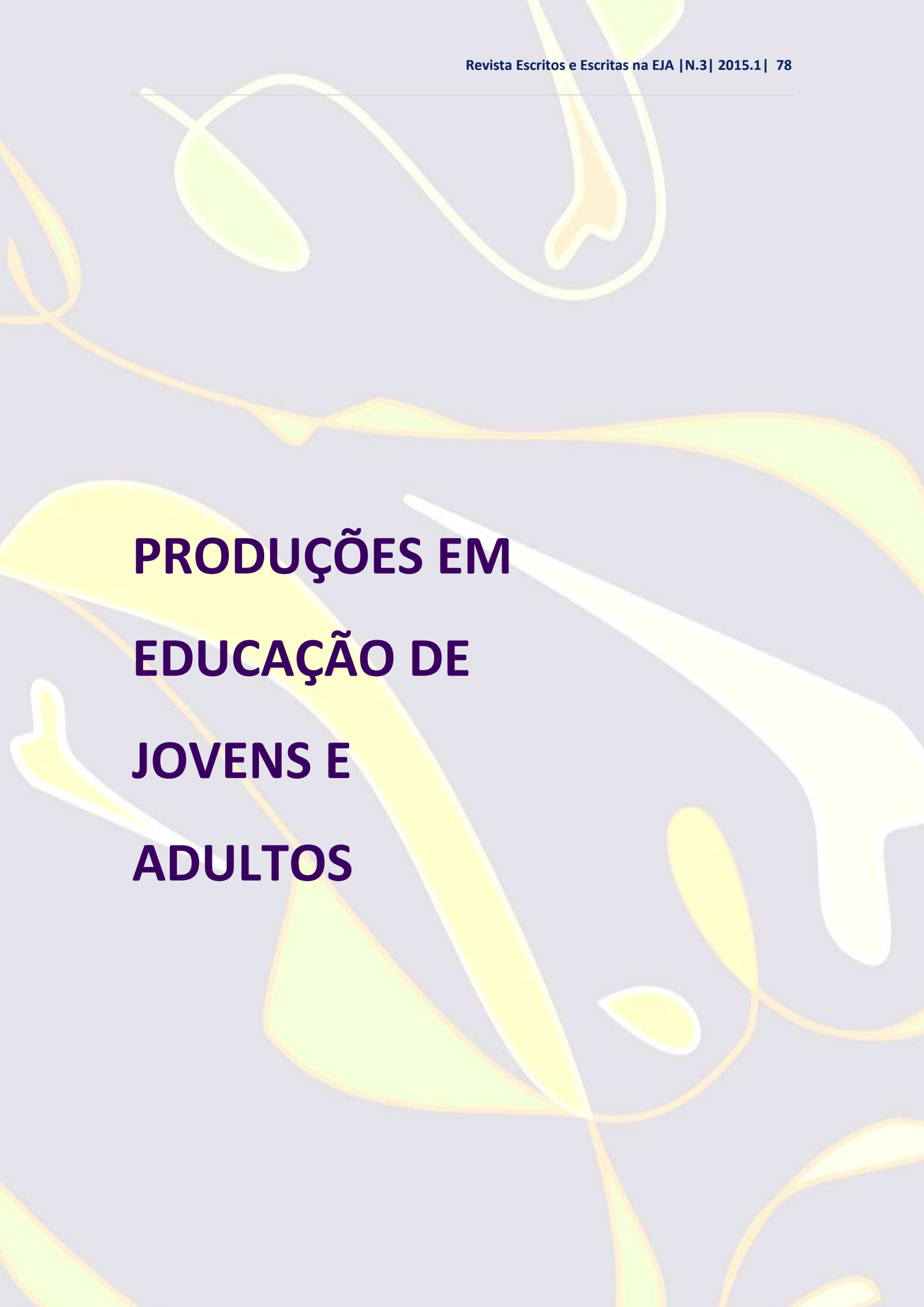
DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabetizar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.92.

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos**: ainda um desafio. São Paulo: Cedi, 1992.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.



PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: um olhar sensível e o diálogo de saberes populares em uma comunidade quilombola²⁹

Salete Vedovatto Facco³⁰

RESUMO: Este trabalho, de abordagem qualitativa, tem como objetivo refletir sobre as formas de ensinar e aprender em um espaço não escolar: a associação comunitária de um quilombo urbano na cidade de Porto Alegre (RS). As análises partem dos registros sistematizados em relatórios semanais das oficinas de artesanato, onde foram confeccionados sabonetes de ervas medicinais e sabão ecológico, realizadas em 2013 e 2014, por meio do projeto de extensão “Justiça com as próprias mãos”: manualidades e Direitos Humanos das Mulheres - intermediando a valorização das práticas artesanais e dos conhecimentos populares que circulavam por este grupo constituído por mulheres quilombolas. Neste artigo a metodologia adotada foi análise de documentos, inspiradas nas considerações de Figueiredo (2007). Como suporte para as análises, abordamos os seguintes conceitos: diálogo de saberes (LEFF, 2009), formação do sujeito ecológico (CARVALHO, 2012), educação popular em espaços não escolares (BRANDÃO, 2015; CUNHA, 2014), a fim de compreender os processos de ensinar e aprender, bem como ressaltar a valorização dos saberes e a reapropriação dos conhecimentos populares, neste caso, sobre ervas medicinais. Podemos dizer que os conhecimentos compartilhados com as mulheres quilombolas foram (re)afirmados no contato direto e duradouro, buscando o diálogo entre o saber popular e o acadêmico, significativa aprendizagem para professores em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Popular. Espaços Não Escolares. Diálogos de Saberes. Saber Popular e Saber Científico.

INTRODUÇÃO

A intenção de trabalhar com os temas relacionados à educação ambiental popular instigaram-me a participar do grupo de pesquisa e de extensão, como bolsista extensionista no projeto “Justiça com as próprias mãos”³¹. Minha ação na extensão era

²⁹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Prof. Aline Lemos da Cunha Della Libera.

³⁰ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: sementesdomundo@hotmail.com

³¹ Projeto de extensão coordenado pela ProfaDra Aline Lemos da Cunha Della Libera e registrado no Sistema de Extensão da UFRGS. Por meio de um jogo de palavras, a expressão “Justiça com as próprias mãos” é reinventada, tendo a prática artesanal como contexto e pretexto para discussões sobre a violência contra as mulheres e o conceito de justiça. Na Edição 2015, o projeto foi contemplado pelo Edital PROEXT e os grupos de discussão e artesanato foram pensados para mulheres em situação de prisão, passando a denominar-se “Justiça com as próprias mãos”: manualidades e Direitos Humanos das Mulheres.

a de colaborar com uma pesquisa que tratava de como ocorria a aprendizagem em grupos populares, no caso, o de mulheres, potenciais estudantes da modalidade EJA.

Ao término da pesquisa, a ação de extensão na qual eu era a extensionista, passou a focar outro grupo popular: o de mulheres quilombolas residentes em um Quilombo Urbano na cidade de Porto Alegre. Essa ação de extensão teve como objetivo perceber os processos educativos que circulavam por este grupo de mulheres, observando como se dava a construção do conhecimento popular, elaborado na troca de saberes existente no diálogo entre as participantes do grupo. A intervenção, que ocorreu numa realidade sociocultural quilombola, enfocou a troca de saberes populares, e como se dava a elaboração de conhecimentos populares/científicos em espaços não escolares. Neste processo, a produção artesanal e o diálogo que surgia no grupo, em função da produção de sabonetes de ervas medicinais, foram os elementos que compuseram nossas análises.

Neste projeto, desenvolvido num espaço urbano e quilombola estimulamos a participação das quilombolas na reflexão sobre seus conhecimentos acerca das ervas medicinais e buscassem legitimar e valorizar esse saber. Buscou-se, como consequência, garantir o acesso e convivência com esse bem ambiental (CARVALHO, 2012) para o grupo, a partir de um diálogo de saberes (LEFF, 2009), adotando a base metodológica da educação popular em espaços não escolares (BRANDÃO, 2015; CUNHA, 2014).

Este artigo objetiva apresentar e refletir sobre o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão, sobre os métodos utilizados, as observações feitas e os resultados obtidos. Para tanto, este trabalho será dividido em quatro partes. Primeiramente, será apresentado e discutido o Referencial Teórico, dando ênfase ao diálogo de saberes (LEFF, 2009), à formação do sujeito ecológico (CARVALHO, 2012) e às práticas de uma educação popular em espaços não escolares (BRANDÃO, 2015; CUNHA, 2014). No segundo, será delineada a pesquisa realizada nos documentos gerados a partir dos relatórios reflexivos da ação de extensão “Justiça com as Próprias Mãos”, elaborados por mim durante a atuação como bolsista, com suporte teórico de

Figueiredo (2007). No terceiro apresentarei as reflexões feitas a partir da análise dos relatórios e, no quarto capítulo, abordo as considerações finais.

Saber ambiental: nova forma de pensar, conhecer e atuar no mundo

Alguns dos conhecimentos necessários para a vivência em sociedade não são descobertas recentes para a humanidade. O uso de ervas para o tratamento de doenças, por exemplo, são saberes que foram repassados entre as gerações e permanecem necessários e aplicados até os dias de hoje, onde a ciência moderna reconhece suas propriedades medicinais e, inclusive, podemos encontrá-la em forma de medicamentos produzidos por laboratórios na indústria farmacêutica.

Estes saberes e esta valorização do meio natural, transmitidos entre gerações e culturas por meio do diálogo, precisam ser reafirmados, pois são essenciais para sustentabilidade da vida (e da humanidade). Conforme Leff (2009, p. 19) “o saber social emerge de um diálogo de saberes, do encontro de seres diferenciados pela diversidade cultural, orientando o conhecimento para a formação de uma sustentabilidade partilhada.”.

O mundo moderno, dotado de novas e avançadas tecnologias no âmbito farmacêutico, por décadas subjugou o uso e a troca de saberes populares sobre ervas medicinais, presentes em territórios muitas vezes desconsiderados e até desconhecidos pela academia. Com isto, estes territórios, também podem ter subestimado e desvalorizado o conhecimento que tinham sobre determinados assuntos, dificultando sua capacidade de empoderar-se diante destes saberes.

Leff (2009, p. 18-19) retoma a relevância dos saberes populares e das coisas simples que têm sido ignoradas ou subjugadas em nome do que se considera ciência, mas que são importantes para alguns grupos sociais e que aproximam os sujeitos do entendimento da sua ancestralidade, do seu contexto e de sua realidade:

O saber ambiental busca conhecer o que as ciências ignoram, porque seus campos de conhecimento projetam sobras sobre o real e avançam, disciplinando paradigmas e subjugando. (...) O ambiente é um saber sobre a

natureza externalizada, sobre as identidades desterritorializadas, a respeito do real negado e dos saberes subjugados (...).

No caso deste estudo, quando as mulheres quilombolas participantes no projeto perceberam, durante as oficinas, que o seu conhecimento sobre as ervas, guardado em sua memória e evidenciado no diálogo estava sendo valorizado, a partilha no grupo foi se consolidando. Tornou-se fundamental a retomada destes saberes para a construção de um saber social compartilhado. Tal aspecto pode ser justificado pela referência de Leff (2009, p.19), quando diz que “o saber social emerge de um diálogo de saberes, do encontro de seres diferenciados pela diversidade cultural, orientando para a formação de uma sustentabilidade partilhada”.

As vivências que tive neste Quilombo, me conduzem a refletir que “a educação ambiental é o processo dialógico que fertiliza o real e abre a possibilidade para que se chegue a ser ainda o que não se é” (LEFF, 2009, p. 23), o que torna pertinente tal discussão como foco deste trabalho de conclusão de curso. Contudo, acredito ser, na partilha da lembrança dos saberes populares sobre as ervas, que aquelas mulheres têm guardados em suas memórias e vivências, que se evidenciou o entendimento da valorização do saber popular de sua transmissão de geração em geração, de sujeito em sujeito, caracterizando-o como um bem ambiental e cultural.

No âmbito das discussões sobre Educação Ambiental, cabe ressaltar a importância do conceito de sujeito ecológico. Carvalho (2012) apresenta uma das aspirações das políticas públicas de Educação Ambiental (EA) nas últimas décadas, quando ocorreu o surgimento de práticas sociais voltadas para as relações entre a sociedade e o ambiental: a formação do “sujeito ecológico” (p. 26). Esta autora considera que para ocorrer tal relação, de maneira a promover a sustentabilidade, é preciso que os educadores ambientais promovam mediações entre a esfera educacional e o campo ambiental, produzindo reflexões, análises das diferentes concepções, adotando metodologias que promovam experiências que visem construir novas bases de conhecimento e valores ecológicos, nestas e nas futuras gerações. É destas relações e diálogos, segundo esta autora, que podemos ver surgir o “sujeito ecológico”.

Pode-se entender que a proposta de EA que Carvalho (2012) aborda tem como objetivo construir um sujeito ecológico e, ao mesmo tempo, é efetivada com a mediação do educador ambiental e a participação dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, em sua formação, o “sujeito ecológico será capaz de “ler” seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes” (p. 75). O conhecimento é, desta forma, aprimorado e ampliado no diálogo com outros saberes, tanto científicos quanto populares, diálogo esse que, envolvido pela complexidade das questões ambientais, busca alternativas para as problemáticas ambientais da comunidade.

Além disto, a autora, em seus escritos, considera que a “EA como prática educativa reflexiva” abre um caminho para a “sensibilização ambiental e valores emancipadores” (p.106). Por fim, trata-se de reconhecer que, para aprender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa do meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também das relações das pessoas, em nosso caso, mulheres, com a natureza.

Metodologia

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, adotou os pressupostos teóricos e metodológicos da análise de documentos. Os dados que compõem o *corpus* desta análise são os registros escritos em relatórios semanais das oficinas realizadas ao longo de todo o projeto de extensão universitária: “Justiça com as próprias mãos”, que ocorreu entre agosto de 2013 e de maio a dezembro de 2014. A análise dos dados foi feita mediante a análise das falas significativas.

A intencionalidade da referida ação de extensão era compreender como se dava a elaboração do conhecimento popular, as aprendizagens e a troca de saberes nesse grupo de mulheres quilombolas, criado com o objetivo de produzir artesanalmente sabonetes de ervas medicinais e sabão ecológico, bem como realizar oficinas pedagógicas sobre chás, enfocando seu uso fitoterápico.

O objetivo geral do trabalho foi *analisar os relatórios das oficinas de sabonetes de ervas medicinais, de chás e de sabão ecológico, a fim de compreender os processos de ensinar e aprender presentes em um grupo de mulheres quilombolas.*

Através de um olhar reflexivo sobre as falas significativas das mulheres do grupo, registradas em relatórios escritos, obtivemos o material empírico que foi avaliado com base nos pressupostos teóricos da Educação Popular e da Educação Ambiental (BRANDÃO, 2015 e CUNHA, 2014), da Educação Popular Ambiental (CARVALHO, 2012) e do referencial sobre os diálogos dos saberes (LEFF, 2009), entre outros.

Dessa forma, esse trabalho buscou suporte em Figueiredo (2007) em sua abordagem sobre a pesquisa documental, a qual pode apresentar diferentes documentos como objeto de investigação. Tais documentos são, portanto, “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (FIGUEIREDO, 2007).

Pode-se dizer que o objetivo deste trabalho não foi somente reler os relatórios escritos e analisá-los, mas, também, atentar nas palavras reveladoras de saberes populares, algumas ditas em entrelinhas e que ajudam a compreender como se dão as aprendizagens, a elaboração do conhecimento popular e a formação do sujeito ecológico nesse grupo de mulheres quilombolas, em formação, num espaço não escolar.

Contextualização da experiência e formação do grupo

O projeto de extensão universitária “Justiça com as Próprias Mãos” teve como proposta a realização de oficinas pedagógicas para a produção de sabonetes de ervas medicinais e sabão ecológico, sendo direcionadas para mulheres dispostas a aprender, trocar conhecimentos e, a partir destas aprendizagens, gerar renda.

Inicialmente, ainda em 2013, os encontros semanais do projeto de extensão aconteciam em uma associação comunitária, sediada no centro de Porto Alegre e

contavam com a participação de poucas integrantes. No entanto, para haver um maior aproveitamento, iniciaram-se diálogos com a coordenadora da associação de um quilombo urbano, situado em Porto Alegre e composto por aproximadamente setenta famílias. O projeto passa ser realizado no espaço Quilombola Arraial da Baronesa, localizado na cidade baixa.

Nesta reconfiguração do grupo, com a retomada das atividades do projeto, abriu-se a possibilidade de participação de avós e de suas netas. Isso oportunizou o encontro de duas gerações bem diferentes, o que enriqueceu as trocas de saberes dentro grupo. Esta diferenciação etária dos sujeitos, na socialização de ideias, dentro dos diálogos ocorridos, ampliou ainda mais a diversidade das trocas de saberes e as aprendizagens desse grupo específico.

Proposta de Sistematização

Para a sistematização das aprendizagens, construídas ao longo do projeto, foram elaborados diferentes instrumentos. Tendo como foco a construção de aprendizagens, optamos pela realização de oficinas de sabonetes de ervas medicinais, oficinas de chás e produção de sabão ecológico, procurando consolidar na comunidade um espaço não escolar de troca de saberes, onde a relação dessas mulheres com a natureza pudesse ser observada.

O projeto, ao ensinar a produzir sabão e sabonetes artesanais, buscou entender como se dava aprendizagem neste grupo, como ocorria a produção de conhecimentos, surgidos no encontro do conhecimento trazido de fora (pela formadora) com as memórias e experiências vividas pelas mulheres do grupo, procurando perceber a importância desse conhecimento para o grupo como um todo. Para alcançar estes objetivos, os encontros ocorreram uma vez por semana, nas quartas à tarde, das 14h às 17h, com três horas de duração.

A elaboração dos sabonetes se deu com a orientação da bolsista de extensão, onde era explicado detalhadamente cada passo que constituía o processo de produção.

Cada participante recebeu um conjunto de materiais para leitura referente à produção de sabonetes. Este material, previamente selecionado, continha informações necessárias para produção dos sabonetes e foi lido em conjunto com as mulheres para aprofundamento e dúvidas. Assim, diferentes saberes foram mobilizados para a realização das atividades propostas durante as oficinas.

A felicidade expressa nas trocas de saberes

Durante a oficina de sabonetes, ensinamos e aprendemos, reconhecendo que este aprendizado se estendeu a todas, existindo, então, uma troca de saberes. Foi preciso persistência e dedicação para que este conhecimento fosse construído, muitas vezes conversando “uma a uma”, entendendo a singularidade de cada sujeito e os diferentes tempos de aprendizagens.

A atividade de extensão teve um espírito etnográfico. Durante três semestres estive na comunidade convivendo semanalmente com seus jeitos e contextos, seus valores e cultura. Provei suas comidas e bebi de seus sucos. Foi assim, junto de mulheres à vontade no seu território, mostrando quem são, como são e o que ainda querem ser, que repassamos e trocamos conhecimentos na interação de uma com a outra. Mergulhamos em sua descontração, que nós mesmas construímos e, foi assim, que nos sentimos à vontade.

Nesse sentimento de confiança e respeito, o conhecimento popular era construído e circulava ali no quilombo. Foi assim que as mulheres puderam expressar seus jeitos, suas verdades e saberes, sem medo de se mostrar, de não serem entendidas ou de serem julgadas. A foto abaixo foi registrada no momento em que as avós mostravam às suas netas que os sabonetes que fizeram juntas estavam quase prontos. Representa um dos momentos de troca de saberes entre gerações e também momentos de muita interação.



Figura 1 - Avós e netas
Fonte: Arquivo pessoal

As expressões de felicidade e satisfação percebidas e registradas pela foto acima, tirada durante as oficinas de sabonetes, aponta para o fato de que o grupo queria aprender e queria ensinar, desejava trocar experiências e saberes. Sobretudo, demonstrou um respeito pelo saber do outro, indo ao encontro de um dos princípios mencionados por Cunha (2014, p.113-114) de que toda e qualquer manifestação do ensinar e aprender, realizada como processo emancipador e empoderador, é feito no diálogo, em suas vivências, conhecendo, criando e ampliando a sua visão de mundo, o que é, portanto, fundamentado nos pressupostos da Educação Popular.

“Jogo ali no pátio”: discutindo a sensibilidade ambiental

Mesmo que as mulheres quilombolas não se considerem sujeitos ecológicos, contudo não significa que não tenham a sensibilidade ambiental (Carvalho, 2012) e que não consigam entender a urgência e a necessidade da questão ambiental na sua realidade sociocultural. Ao contrário, quando percebem que a consciência ambiental influi diretamente em suas necessidades para sobreviver, resolver e lidar com os problemas de seu dia-a-dia e da comunidade, essa sensibilidade se revela e a consciência ambiental se torna algo natural, resultando na promoção de uma cidadania ambiental.

Movida pela intencionalidade de promover uma discussão com o grupo de mulheres sobre a responsabilidade ecológica de cada uma, tensionada por uma reflexão sobre os resíduos, especialmente o de óleo de cozinha, que eram descartados

em qualquer lugar, foi que percebi um cenário de falta de informação sobre o meio e a nossa relação com ele. Durante a oficina conversamos sobre como cada uma de nós descartava o seu óleo de cozinha, e a surpresa se fez nos relatos da maioria, representado, pelas falas a seguir:

-*"Jogo ali na terra"*. (Sol, 47anos. - Relatório I, em anexo).

-*"Jogo no vaso do banheiro mesmo"*. (D. S 72 anos) (Relatório I, em anexo).

Lembro-me que perguntava ao grupo: "Vocês sabem que esse território onde se formou o quilombo, é uma área de aterro? E que aqui ficava uma casa de praia?". Com estas questões, pretendia salientar que descartar de maneira inadequada era prejudicial para elas mesmas. Também salientei que, além de desperdiçar o óleo, estavam poluindo as águas de um manancial da sua cidade, localizado bem próximo a elas. Contudo, fui diretamente questionada:

-*"Tá sôra, mas o que tenho a vê com isso?"* (Sol, 47 anos, Relatório I, em anexo).

O óleo de cozinha derramado na pia da cozinha, no vaso ou no pátio, provoca vários problemas: além de entupir as tubulações, quando chega aos rios forma uma película fina que dificulta a troca de oxigênio entre a água e o ar, causando a morte dos peixes e outros organismos aquáticos. Ao descartamos nossos resíduos de forma inadequada, contribuímos ainda mais para a contaminação deles, o que aumenta a quantidade de produtos químicos utilizados no tratamento para retirar esses poluentes da água e torná-la potável para bebermos, causando problemas à saúde e que, com certeza, é também nossa responsabilidade contribuir para a preservação deste bem natural, a água, elemento vital para a nossa sobrevivência. Minhas reflexões posteriores a esta fala, são importantes para a escrita deste trabalho de conclusão: Não se trata, aqui, de apontar de quem é a culpa, ou quem é mais ou menos culpado, mas sim de se reconhecer responsável pela poluição que produz. Fazer essa crítica reflexiva, consideramos que abre caminhos para valores emancipadores e empoderadores.

Nesse diálogo de saberes e de dúvidas que permeavam o coletivo de mulheres, foi possível enxergar uma alternativa capaz de ajudar a solucionar a problemática do descarte dos resíduos de óleo de cozinha: a confecção de sabão ecológico, a partir da reutilização deste. Com isso, a comunidade se organizou para juntar os resíduos e quando se chegou a quantidade desejada, deu-se início à produção de sabões de glicerina ecológicos.



Figura 2 - Sabão ecológico
Fonte: Arquivo pessoal

O resultado desses diálogos foi dar um primeiro passo para a formação de um sujeito ecológico (CARVALHO, 2012) e de salientar que a sensibilidade e responsabilidade ambientais são necessárias a uma reflexão crítica sobre o lugar onde se vive e na luta para sua preservação. Essas reflexões resultaram em um engajamento da comunidade para o encontro de soluções para os problemas do cotidiano, como o descarte do óleo de cozinha usado. Uma solução sustentável, que poderia se constituir como fonte geradora de renda e de consciência ambiental popular.

Um encontro de saberes populares e científicos

A análise dos documentos aponta para o fato de que a ação de extensão realizada na associação comunitária de um Quilombo, um espaço educativo não escolar e popular, teve a intencionalidade de promover o diálogo de saberes entre as mulheres do grupo, sobre as ervas medicinais e a produção de sabonetes, buscando trazer algumas informações de cunho ambiental.

A partir das conversas, procurei dialogar com o grupo sobre a importância de se evidenciar o que já se sabe sobre um assunto, ouvir o que o outro sabe e entender o que sabemos como grupo. Para que esse diálogo ocorresse de forma coletiva, organizei uma oficina de chás de ervas medicinais, com suporte do material didático elaborado para o grupo e com os próprios chás, onde as mulheres pudessem reconhecer as ervas e, ao mesmo tempo, falar o que sabiam sobre elas ou o que não sabiam, perguntar, lembrar e aprender com essas novas “sapiências” e reflexões, que pairavam nesse espaço popular.

Durante a oficina sobre as ervas medicinais ocorriam falas significativas, registradas nos meus relatórios e memórias, as quais me levaram a reflexões no sentido de entender como o processo de elaboração do conhecimento acontecia no momento em que estávamos conversando.



Figura 3 – Oficina de chás: saber histórico das mulheres.
Fonte: Arquivo pessoal.

Dessa conversa, foi possível trazer suas memórias e saberes sobre os chás e, também, a relação histórica da mulher com a terra, agora rompida, do cuidado e das alternativas para preservação, da partilha desse saber emancipador e de novos saberes para o grupo. Considero, assim como salienta Cunha (2014, p.134) que “da humanização e convivência respeitosa com todos os seres, nasce o processo educativo”.

Surpresas reveladas

O trabalho realizado no Quilombo, com as oficinas de chás, sabonetes de ervas medicinais e sabão ecológico foi rico em aprendizagens, em certa medida, porque se desenvolveu em um espaço educativo não escolar, o que permitiu novas formas de expressar o conhecimento e a si mesmas. Foram afetos e memórias, diferentes contextos e perspectivas, que constituíram este ambiente como um espaço educativo, de educação popular e de liberdade de criação, considerando que:

Mais fundamental e gratificante, sobretudo para o indivíduo que está criando, é o sentimento concomitante de reestruturação, de enriquecimento da própria produtividade, de maior amplitude do ser, que se libera no ato de criar.” (OSTROWER, 2001, p.28)

Compreendo, a partir das oficinas de sabonetes, e à luz do que propõe Ostrower (2001), que o processo de criação, ampliava a experiência da vitalidade de todas. Para as mulheres do grupo, criar não era um esvaziamento pessoal, nenhuma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação, um vivenciar-se no fazer. Não substituí a realidade, era a realidade. Contudo, era uma realidade nova que adquiria dimensões novas, pelo fato de estarem articulando em si e perante si mesmas, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos (OSTROWER, 2001).



Figura 4 - Sabonetes com ervas medicinais produzidos durante as oficinas
Fonte: Arquivo pessoal

Olhando-as de maneira sensível, vendo os gestos, os olhos expressivos e o próprio produto resultante do criar, o sentimento revelado, a realidade manifestada, inventada e representada no objeto, era possível compreender a ocorrência de inúmeras aprendizagens. Estas, por sua vez, incluíam um sentimento de poder mudar

e criar, de se mostrar no objeto inventado, de se representar e representar sua realidade. Foi a partir desse sentimento que percebi um crescimento interior que contribuiu para os processos emancipatórios das mulheres do grupo, que se viam capazes de mudar, de criar, inventar novas possibilidades, revelar-se e expressar seus sentimentos. Ampliar-se para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo busquei entender como se dava a aprendizagem neste grupo, como ocorreu a elaboração dos conhecimentos surgidos nesse espaço através da troca de saberes entre as mulheres quilombolas e a extensionista, incluindo o diálogo entre saberes populares e acadêmicos.

Observei que elas usavam de suas memórias e experiências para relacionar e apropriar-se dos novos conhecimentos. Nesse sentido, ficou evidenciado que as novas aprendizagens e a manifestação dos conhecimentos prévios, foram possíveis por meio da troca de informações e na dialogicidade de saberes entre as participantes do grupo e a mediadora. Pelo tempo que estive na comunidade e pela experiência vivenciada naquele espaço, fui compreendendo que o grupo de mulheres reafirmou seus conhecimentos durante as oficinas de chás e de sabonetes de ervas medicinais ministradas, sendo acrescido das novas informações. Contudo, entendo que foi a partir da valorização desses saberes sobre as ervas, que aquelas mulheres tinham guardado em suas memórias e vivências, que se evidenciou para mim, o entendimento de como se dá a construção do saber popular em espaços não formais de educação.

Acredito que a transmissão entre as gerações, desse saber caracterizado como um bem ambiental e cultural, que pode ser reafirmada, na comunidade, uma identidade quilombola com vistas à emancipação do grupo e conquista dos seus direitos. O uso das ervas e a retomada de saberes ancestrais, além de garantir a consolidação de um “saber ambiental” (LEFF, 2009, p. 18), pode produzir contrapontos a uma lógica onde há excessiva medicalização. A dominação das indústrias farmacêuticas, reafirmam que a medicalização das pessoas é parte integrante de um

modelo social e econômico, pautado no capitalismo e nas formações sociais capitalistas, que precisa ser questionado.

Ao fazer essas reflexões, percebi a importância dos projetos educativos, como a ação de extensão “Justiça com as Próprias mãos”, chegar até outras comunidades e grupos sociais para, junto deles e com eles, estimular a capacidade reflexiva e crítica de seus membros e para incentivar em todas e em cada pessoa, a busca de soluções para suas problemáticas, inclusive as ambientais.

Vale ressaltar que, no grupo, ao compartilhar esses saberes que as constituem como mulheres quilombolas, são levadas a construir um sentimento coletivo rumo ao entendimento do que se é e do que ainda se quer ser, como destaca Leff (2009). Assim, para as mulheres do grupo e para mim, aquele espaço educativo foi de trocas e valorização de saberes antes subjugados (LEFF, 2009), além da retomada de conhecimentos populares que, estavam esquecidos.

Dentre as reflexões, o potencial criador ter se mostrado como um processo contínuo que se regenera e muda por si mesmo (OSTROWER, 2001), por vezes, se tornou uma forma de comunicação, onde o objeto que estava sendo criado representava a voz do sentimento, era a figura representativa da realidade a ser mostrada, da dor, da tristeza, da alegria, do protesto, do desejo, da vergonha, do medo. Por fim, de tudo o que não tinha voz, mas encontrava ali, nas oficinas, espaço para ser ouvido, falar e representar, mesmo que de outra forma: na forma de sabonetes. Sobretudo, o mais gratificante foi perceber o poder do criar para aquelas mulheres e recriar-se para a vida, da certeza de sua vitalidade, por vezes, representada nos sabonetes.

Faço estas reflexões, convencida de que a minha intencionalidade de ensinar/criar nas oficinas de sabonetes, fez-se na experiência, porque exigiram uma pedagogia diferenciada das previstas em processos educativos formais, embora consideremos que seja uma forma interessante de questionar as pedagogias escolares.

Para finalizar, é preciso mencionar o quão importante foi perceber que o trabalho docente pode ter outras ressignificações quando colocamos as protagonistas

sociais (o grupo de mulheres) no centro das transformações para a construção do conhecimento, valorizando os ensinamentos e valores populares.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**: introdução a uma sociologia reflexiva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Mediação Educadora**. In: ENCONTROS E CAMINHOS: FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS E COLETIVOS E COLETIVOS EDUCADORES. v. 3, 2014, [s.l.]. Brasília: MEC, 2014.

_____. **O que é Educação Popular**. Disponível em: <<<http://ifibe.edu.br/arq/.pdf>, 2015.

CAPRA, Fritjof. **A Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Coltrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Subjetividade**. In: ENCONTROS E CAMINHOS: FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS E COLETIVOS E COLETIVOS EDUCADORES. v. 3, 2014, [s.l.]. Brasília: MEC, 2014. p.399-304.

CUNHA, Aline. **Educação Popular**. In: ENCONTROS E CAMINHOS: FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS E COLETIVOS E COLETIVOS EDUCADORES. v. 3, 2014, [s.l.]. Brasília: MEC, 2014. p.131-139.

FISCHER, Nilton Bueno. **Perplexidades, Desafios e Propostas na Educação Ambiental a partir das Trajetórias de um Pesquisador**. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE, v.34, n.3, set/dez 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEFF, E. **Complexidades, Racionalidade Ambiental e Diálogos de Saberes**. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre. v.34, n3,set/dez.2009. p.17-24.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. A revista Escritos e Escritas na EJA recebe para publicação artigos com características de relatos reflexivos, produzidos a partir do estágio curricular em Educação de Jovens e Adultos (EJA), obrigatório-alternativo do Curso de Pedagogia. As temáticas e discussões devem estar centradas na EJA em seu sentido amplo, podendo contemplar as mais diversas áreas do conhecimento, debates, pesquisas e estudos que possuem relevância para a prática pedagógica na área. Os artigos devem ser escritos em português, dispensável em outra língua.
2. Os artigos originais devem ser encaminhados para os professores do Seminário de Docência II - EJA, que irão revisar e publicar na edição da revista correspondente ao semestre em que o Estágio foi realizado. Os textos devem ser salvos no formato Word e com os seguintes critérios: texto justificado, digitados em espaço 1,5 corpo 12 e ter entre oito e doze páginas, formatados para folha A4, no Layout (margem superior e esquerda: 3 cm e inferior e direita: 2,5cm).
3. Nos artigos, quando for necessário identificar estudantes, professores e mesmo a escola, inclusive para o uso de imagens, deverá ser solicitado autorização prévia por escrito, podendo ser utilizados os modelos disponíveis em https://www.ufrgs.br/compesqedu/?page_id=27. Alternativas para não identificação dos sujeitos são: abreviação do nome fazendo uso das letras iniciais; nomes fictícios, entre outras possibilidades. No caso de imagens, fazer uso de fotos que não apareçam os rostos ou desfocar/cobrir aqueles que poderiam ser identificados.
4. O corpo do artigo deve conter/ser configurado da seguinte forma:
 - **TÍTULO NEGRITO E CAIXA ALTA:** subtítulo negrito caixa baixa, tamanho 24.
 - **NOME DO PROPONENTE:** Caixa alta e baixa, alinhamento centralizado, tamanho 24.
 - **EMAIL DO PROPONENTE:** caixa baixa, tamanho 10, centralizado.
 - **RESUMO:** A palavra resumo deve ser em tamanho 10, estilo negrito, em caixa alta, alinhamento justificado, entrelinhas simples, sem espaço antes ou depois do parágrafo. Corpo do texto do resumo em tamanho 10, alinhamento justificado, entrelinhas simples.
 - **PALAVRAS-CHAVE:** Primeira palavra seguida de ponto. Segunda palavra seguida de ponto. Terceira palavra seguida de ponto, podendo usar até cinco palavras-chave.
 - **INTRODUÇÃO** (título da introdução em negrito, caixa alta, tamanho 14, com espaçamento de 1,5 depois do parágrafo).
 - Subtítulo (Negrito, primeira letra em maiúsculo, justificado, tamanho 12, com espaçamento de 1,5 antes e depois do parágrafo).
 - **CONSIDERAÇÕES FINAIS** (título CONSIDERAÇÕES FINAIS em negrito, caixa alta, tamanho 14, com espaçamento de 1,5 depois do parágrafo).
 - **REFERÊNCIAS** (título REFERÊNCIAS em negrito, caixa alta, tamanho 14, com espaçamento de 1,5 depois do parágrafo).

As referências bibliográficas e outras formatações não discriminadas, obedecerão às normas da ABNT. Consultar as orientações da biblioteca setorial da FAGED/UFRGS, disponível em: <http://www.ufrgs.br/bibedu/2014%20ORIENTACOES%20PARA%20ELABORACAO%20DE%20TRABALHOS%20ACADEMICOS.pdf>