

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Paula Fernandes Pinto

**O trabalho com as Identidades e Memórias em uma turma de  
alfabetização de adultos: contar histórias, (re) escrever memórias...**

Belo Horizonte  
2010

Ana Paula Fernandes Pinto

**O trabalho com as Identidades e Memórias em uma turma de alfabetização de adultos: contar histórias, (re) escrever memórias...**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Miria Gomes de Oliveira

Belo Horizonte

2010

P659t Pinto, Ana Paula Fernandes.  
T O trabalho com as Identidades e Memórias em uma turma de alfabetização de adultos : contar histórias, (re) escrever memórias - / Ana Paula Fernandes Pinto. - UFMG/FaE, 2010. 62 f., enc.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora : Miria Gomes de Oliveira.

Bibliografia : f. 43-44.

Anexos : f. 45-62.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Alfabetização -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Miria Gomes de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

Ana Paula Fernandes Pinto

**O trabalho com as Identidades e Memórias em uma turma de alfabetização de adultos: contar histórias, (re) escrever memórias...**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Miria Gomes Oliveira

Aprovado em 11 de dezembro de 2010

BANCA EXAMINADORA



---

Miria Gomes Oliveira – Faculdade de Educação da UFMG



---

Lúcia Fernanda Pinheiro Barros – Faculdade de Educação da UFMG

## RESUMO

O estudo apresentado é resultado da análise de uma proposta de trabalho desenvolvida em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, do Projeto EJA BH da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Tal proposta teve por objetivo desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização e letramento a partir do diálogo com as Identidades e Memórias das estudantes. A proposta foi embasada em uma perspectiva de alfabetização que não se limita aos processos de codificação e decodificação, mas que tem por princípios assegurar práticas de letramento. Assim, em todo o seu processo, o trabalho com as Identidades e as Memórias permitiu tais práticas ao resgatar e valorizar as histórias e saberes das estudantes,, tornando-o mais significativo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; alfabetização; identidades; memórias.

Existe somente uma idade para a gente ser feliz, somente uma época na vida de cada pessoa em que é possível sonhar e fazer planos e ter energia bastante para realizá-los a despeito de todas as dificuldades e obstáculos.

Uma só idade para a gente se encontrar com a vida e viver apaixonadamente e desfrutar tudo com toda intensidade sem medo nem culpa de sentir prazer. Fases douradas em que a gente pode criar e recriar a vida à nossa própria imagem e semelhança e vestir-se com todas as cores e experimentar todos os sabores e entregar-se a todos os amores sem preconceito nem pudor.

Tempo de entusiasmo e coragem em que todo desafio é mais um convite à luta que a gente enfrenta com toda disposição de tentar algo NOVO, de NOVO e de NOVO, e quantas vezes for preciso. Essa idade tão fugaz na vida da gente chama-se PRESENTE e tem a duração do instante que passa.

Mário Quintana

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
1.1 O trabalho com a educação de jovens e adultos.....	07
1.2 A trajetória histórica da EJA e o Projeto EJA BH.....	07
1.3 O encontro com a turma do Morro das Pedras e o Projeto Identidades e Memórias.....	11
2. JUSTIFICATIVA.....	14
3. DESENVOLVIMENTO.....	17
3.1 Objetivos.....	17
3.1.1 Objetivo geral.....	17
3.1.2 Objetivos específicos.....	18
3.2 Dimensões teóricas metodológicas e conceituais.....	20
3.3 Desenvolvimento do projeto de trabalho.....	23
3.3.1 “Mas como é que eu vou fazer para desenrolar”- o início do Projeto.....	23
3.3.2 “Essa dor doeu mais forte”- o cidadão da Educação de Jovens e Adultos...26	
3.3.3 “Todo dia o Sol levanta e a gente canta”: a oficina Objetos de Afeto.....	30
3.3.4 “Memória é algo quente, menino”. - o muito que se tem pra lembrar.....	32
3.3.5 “A gente só entende bem das coisas que já experimentou”.....	33
3.3.6 “Herança de alegria, herança de amor...”- o que se sabe, se ensina.....	34
3.3.7 “Compreender a marcha e ir tocando em frente”- busca do tempo sensível....	36
3.3.8 “E o desejo de chegar é mais”- a escrita dos textos narrativos.....	37
4. CONCLUSÃO.....	41
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
6. ANEXOS.....	45

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 O trabalho com a Educação de Jovens e Adultos

Atuar como educadora na alfabetização de jovens e adultos é um grande desafio e ao mesmo tempo um grande prazer. Desafio por lidar ainda hoje com políticas públicas assistemáticas e “marcadas por um discurso político rentável e desconectado de compromissos reais” (Moll, 2004). Prazer pelo desafio de nos retirarmos do lugar muitas vezes cômodo e apático da escola e nos colocar na militância, na luta pelos direitos, no diálogo com os movimentos sociais e sujeitos ativos e interessados nesta empreitada.

É salutar que a priori se apresente a compreensão que norteará este estudo, a partir das palavras de Almeida (2006) que nos chama atenção para o fato de que delegar à leitura e à escrita o poder de incluir o sujeito na sociedade capitalista é um equívoco se nos esquecermos que o analfabetismo não é responsável pelas mazelas da sociedade, mas, sim, consequência da estrutura social, que é extremamente excludente. Dessa forma, não podemos deixar de considerar que as transformações sociais mais amplas não decorrem de campanhas de erradicação do analfabetismo e, sim de mudanças estruturais na sociedade como um todo.

Assim é importante que se explicitem traços da história e da proposta do Projeto EJA BH, bem como se delimite um pouco da configuração da turma de atuação e da trajetória da educadora que desenvolve o Plano de Ação ora apresentado.

### 1.2 A trajetória histórica da EJA e o Projeto EJA BH

Atuo em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, em um Projeto da Rede Municipal de Belo Horizonte, denominado EJA BH. É significativo relatar brevemente o histórico de tal Projeto, no contexto nacional e internacional da Educação de Jovens e Adultos.

A trajetória histórica da EJA revela que nem sempre os jovens e adultos foram vistos como sujeitos de direito. Arrisco dizer que ainda hoje, não o são para muitos. As discussões sobre a escolarização de adultos no Brasil existem desde a época da Colônia e do Império, porém, somente a partir da década de 1940 o analfabetismo



começou a ser tratado como um problema nacional que passa a preocupar e mobilizar o poder público, ainda que sob a ótica de uma mazela, de um mal a ser combatido a fim de possibilitar o crescimento e a modernização do Brasil.

A partir de 1945, o processo de redemocratização do país, após a ditadura Vargas, contemplou a alfabetização de adultos na política educacional. Todavia, a escolarização dos adultos continuou a ser articulada na forma de campanhas nacionais de alfabetização de massa.

No final dos anos 50 realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adulto que teve Paulo Freire como um de seus relatores. O analfabetismo, visto como um problema individual e responsável pelo atraso econômico do país passou a ser entendido como questão social motivada pela desigualdade e pela injustiça social.

O golpe militar de 1964 inviabilizou o Plano Nacional de Alfabetização e retrocedeu-se à idéia do analfabetismo como “mal” a ser erradicado para o progresso da nação. Um hiato de quase duas décadas demarcou o período da ditadura militar finalmente rompido pelas lutas sociais de redemocratização do país e pela difusão de uma nova noção de cidadania instaurada na ação dos “novos movimentos sociais”: o direito a ter direitos.

Essa conquista repercutiu na LDBEN 9394/96 que reconheceu a EJA como pertencente à educação básica proporcionando a ampliação da oferta de vagas para a educação de jovens e adultos na rede pública. Porém, a emenda constitucional direcionou os recursos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes, impossibilitando a sustentação financeira dos outros níveis de ensino e EJA.

No cenário internacional, dois eventos buscavam o comprometimento dos países quanto à educação de jovens e adultos de forma continuada ao longo da vida – Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 na Tailândia, e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA – realizada pela UNESCO, na Alemanha em 1997.

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a história da EJA pode ser reconhecida oficialmente a partir de 1971 com a criação do primeiro curso regular de suplência de 1ª a 4ª série na Escola Municipal Maria das Neves.

Em 1995, a implantação do programa Escola Plural evidenciou a necessidade de se articular uma proposta educacional que contemplasse as múltiplas dimensões da formação dos sujeitos da EJA, a partir das reflexões sobre os eixos norteadores desse programa.

Considerando a ausência de recursos financeiros federais específicos para a EJA, fez-se necessário estabelecer critérios para a sua oferta nas escolas municipais: existência de demanda para EJA, localização em área de vulnerabilidade social, oferta do ensino fundamental completo, bem como a construção de uma proposta pedagógica para esse público.

Naquele ano de 1995, realizou-se o Seminário de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de aprofundar as discussões sobre as dimensões formadoras da vida adulta. Após esse seminário, a Secretaria Municipal de Educação – SMED – estabeleceu uma parceria com a Escola Sindical Sete de Outubro para a realização de uma experiência-piloto na Educação de Jovens e Adultos: o Projeto de Educação de trabalhadores – PET.

Paralelamente o desenvolvimento do Programa Bolsa Escola no município de Belo Horizonte explicitou uma demanda pela EJA que prosseguia inviabilizada até então. A SMED iniciou em 1997 um projeto de alfabetização para mães de alunos/as do Programa Bolsa Escola, como forma de solidificar a educação como um direito e um valor social. Este grupo de bolsistas apresentava uma demanda de alfabetização com um objetivo imediato de aprender a ler e escrever o próprio nome para receber o benefício.

Posteriormente, a equipe técnica do Programa Bolsa Escola Municipal ampliou a perspectiva do atendimento à demanda e propôs uma ação de garantia do direito dessas pessoas à educação, dando origem ao Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (EJA/BEM-BH). Além de atender às mães bolsistas outras pessoas da comunidade são incluídas ao longo de sua execução.

Três seminários realizados na Rede Municipal de Educação, publicações e intercâmbios de experiências, potencializaram iniciativas de EJA nas escolas municipais, tendo como foco a reorganização dos tempos e espaços específicos dessa modalidade.

As iniciativas foram registradas pela SMED nos cadernos “Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma prática” em 1996; “BH para Jovens e Adultos: Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola plural” em 1998 e “EJA: a construção de diretrizes político pedagógica para a RME/BH” em 2000.

A crescente mobilização na Rede Municipal de Belo Horizonte (entendida não apenas como poder público, mas considerando também os educadores e movimento sociais que já atuam nesta busca) em torno da construção de experiências de EJA

atinentes à especificidade de seu público e pautado por uma concepção ampla de educação que reconhece os saberes do mundo adulto e flexibiliza tempos e espaços de formação subsidiaram a Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais através do Parecer 093/02 aprovado em 07/11/2002.

Paradoxalmente, cerca de dois anos depois, o governo federal criou o Programa Brasil Alfabetizado, rerepresentando o modelo de campanha à medida que se propôs a baixar as estatísticas do analfabetismo no país sem se deter sobre a continuidade da escolaridade.

Assim, a partir de 2004 o Projeto EJA/BEM-BH é ampliado para responder à política de continuidade dos estudos dos alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado, em um momento político de convergências entre município e governo federal, uma vez que administrados pelo mesmo partido político, o Partido dos Trabalhadores.

O funcionamento das turmas do Projeto EJA/BEM-BH sempre aconteceu em vários espaços da cidade procurando garantir o acesso e a permanência das pessoas, localizando-as o mais próximo de sua residência ou local de trabalho e em horários flexíveis.

Devido a ampliação e a necessidade de garantir a vida escolar e certificação das primeiras etapas do Ensino Fundamental, em 2005 vinculam-se oficialmente as turmas do Projeto às escolas da Rede Municipal de Ensino, mas garantindo o funcionamento nos locais de origem.

Finalmente a coordenação do Projeto passa do Programa Bolsa Escola Municipal para o Núcleo de EJA e Educação Noturna da GCPF, com a denominação EJA-BH.

A LDBEN, o parecer do CNE 011/2000, o parecer do CME-BH 093/2002, os apontamentos oriundos da V CONFINTEA, expressos na “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos” e as deliberações da Conferência de Educação para Todos, expressos no “Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos” são os documentos nos quais o Projeto se baseia para assumir a concepção que se acredita para a educação de jovens e adultos.

... assumir o educando como o centro do processo educativo, em conjunto com os processos que envolvem o seu pertencimento ao mundo, ao que Arroyo (2005, p. 225) denominou humanização. Não é aceitável adequar propostas consideradas de vanguarda a uma lógica que cerceia o desenvolvimento

humano, reduzindo os processos a uma série de mecanismos burocráticos e administrativos que impossibilitam novas formas de agir e de pensar.” (Proposta Política Pedagógica da EJA-BH/2008)

Porém esta trajetória política do Projeto EJA BH não me exime como educadora de fazer ao mesmo as críticas pertinentes. Críticas e reflexões que são explicitadas nos Fóruns de EJA, nas discussões dos Sindicatos, nos corredores das escolas e até mesmo sussurradas nos encontros de formação dos educadores do Projeto na SMED: O Projeto seria mais uma tentativa do poder público de “baratear” a educação ao manter apenas um professor por turma em espaços muitas vezes precários? Este isolamento do educador fragiliza o debate político em torno da EJA e das questões de valorização profissional? A EJA BH seria uma proposta a ser “reproduzida” por todas as escolas, desconsiderando a trajetória de construção de outros espaços e sujeitos? A EJA BH é um retorno a uma política assistencialista e empobrecedora de educação?

Tantas inquietações, tantas angústias, tantos desafios e um difícil e prazeroso trabalho a ser feito.

### 1.3 O encontro com a turma do Morro das Pedras e o Projeto Identidades e Memórias

A turma de Educação de Jovens e Adultos do Morro das Pedras funciona em um espaço fora do ambiente escolar, em um Parque Ecológico. Esta turma foi constituída a partir do ano de 2007 e funcionou em outros espaços: inicialmente na casa de uma estudante; depois na Sociedade São Vicente de Paulo, posteriormente na Associação Comunitária e Ecológica do Morro das Pedras, até transferir-se, no final do ano de 2010, para o Parque Ecológico Santa Sofia, localizado à Rua Alice, nº 197, na Vila Santa Sofia (Aglomerado Morro das Pedras), periferia de Belo Horizonte.

A turma formou-se a partir da demanda de alfabetização das moradoras da Vila e de seu entorno. É, pois uma turma constituída basicamente por mulheres, com mais de 50 anos de idade, aposentadas e/ou pensionistas, casadas e viúvas. Até o ano de 2009, atuou nesta turma apenas uma professora, que por sugestão da SMED assumiu outra turma no ano de 2010.

Desde fevereiro deste ano, atuo na turma, buscando conhecer e reconhecer suas especificidades e demandas. Minha trajetória como professora de jovens e adultos-minha primeira experiência como professora foi uma turma de Suplência na Prefeitura

de Contagem e trabalhei por mais de cinco anos no PET, na região do Barreiro- desafiame a equacionar a tensão de atuar em um Projeto que receba tantas críticas (muitas procedentes), mas também a buscar as potencialidades e possibilidades de se trabalhar em um espaço e com o coletivo tão instigante e peculiar.

As demandas de trabalho foram se constituindo a medida que fui conhecendo as estudantes(é importante salientar que, dentre os 21 alunos, 19 são mulheres e apenas dois homens estão matriculados na turma e foram infreqüentes ao longo deste ano) e identificando traços comuns em suas identidades, trajetórias de vidas e expectativas quando ao estudo. Porém, assegurando sempre o devido cuidado para não cair em generalizações que em nada contribuem para se perceber as subjetividades dos sujeitos e desenvolver um trabalho pedagógico pertinente.

Então me permito tratar esses sujeitos (únicos em sua existência) como um grupo no interior do qual se situam sujeitos que compartilham de uma mesma realidade social.

(...) o sujeito está ligado aos fluxos sociais, materiais e aos signos que o circundam, atravessam e constituem. O sujeito está no mundo. O mundo está no sujeito. É pela vida da posição do sujeito no mundo sensível que a subjetividade se constitui. Esse sujeito age sobre o presente e o real, se diferencia e se reconhece nas singularidades de sua própria existência. (CUNHA; SILVA, 2004 p.168)

E assim, sabedora de que o “sujeito está no mundo e o mundo, no sujeito”, busquei compreender o mundo de minhas alunas e as marcas que este havia traçado nelas e quais traços elas imprimiam a este mundo e a sua própria vida. Deste modo encontrei nesta turma de adultos em processo de alfabetização aqueles homens e mulheres que segundo Moll (2004), são marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por , concepções, crenças e discursos que os afastam da escola. Percebemos esses discursos em falas como: “mulher não precisa aprender” ou “saber os rudimentos da escrita já é suficiente”.

Além dos discursos e crenças que circulam socialmente, os nossos alunos enfrentam ainda práticas de exclusão construídas internamente na rede escolar. Todas essas questões fazem com que, ainda hoje, eles tenham itinerários descontínuos de aprendizagens formais. Referimo-nos a homens e mulheres que viveram e vivem

situações-limite nas quais o tempo de infância foi, via de regra, tempo de trabalho e de sustento das famílias. Assim, decidi que iria trabalhar com um Projeto chamado “**Identities e Memórias**”, que a meu ver permitiria um diálogo mais estreito e profícuo com os estudantes, potencializando ainda o trabalho com as demandas específicas de alfabetização da turma.

Entendo que tal trabalho se torna mais rico, produtivo e agradável à medida que toca no humano, no real, no subjetivo, seria preciso ainda “resgatar o desejo de aprender”, que segundo Ribeiro (2001) passa necessariamente pelo resgate do sujeito do processo de aprendizagem, considerando o aprender em uma dimensão mais ampla: no âmbito do conhecimento, da valorização da palavra e da autonomia.

Como ressalta Cunha; Silva (2004), a condição humana de identidades imbricadas, construídas em tempos e espaços diversos e também comuns, desafia a todos que aí buscam intervir.

Este é o meu desafio com a proposta ora apresentada.

## 2. JUSTIFICATIVA

No trabalho desenvolvido com esta turma percebemos os mesmos problemas vivenciados em outros espaços e projetos de Educação de Jovens e Adultos: diante de qualquer situação de desafio, de construção de saberes, repete-se a fala uníssona dos estudantes de que eles não aprendem, que não são capazes; que já estão velhos demais para isso; que se não aprenderem a ler e escrever este ano, que não retornarão no próximo; que querem apenas ler e escrever e nada mais; que se copiasse no quadro era mais fácil; que antes a escola não era assim...

De fato, essas falas tornam-se mais compreensíveis se nos lembrarmos do que nos alerta Santos:

“possuindo uma trajetória de escolarização marcada por fracassos (em alguns casos sucessivos) e uma trajetória de vida na qual a vivência de constrangimentos pela pouca escolaridade foi constante, é natural que esses sujeitos ficassem apreensivos e temerosos diante de situações nas quais lhes fosse demandado expor seus conhecimentos, uma vez que se colocavam (e foram socialmente colocados) no lugar do não-saber. (2006, p.19)

Compreender os motivos que os levam a perceberem-se e agirem desta forma não significa acatar tais justificativas e fazer coro com elas. Pelo contrário, isto é um dos motivadores para que um trabalho sistemático de discussão e de reconstrução coletiva dos tempos, espaços e saberes seja edificado com os estudantes. Esta foi a mola propulsora para que o trabalho com o Projeto “Identidades e Memórias” tivesse início.

Conhecendo a turma, ouvindo suas histórias, suas dificuldades, certezas e incertezas pode-se perceber que há muitas semelhanças em suas trajetórias. Trajetórias que também foram descritas por Almeida (2006) quando esta autora realizou uma pesquisa empírica com estudantes de alfabetização em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte:

são sujeitos de origem rural, geralmente de localidades onde se fazia pouca utilização da leitura e da escrita. Tiveram nenhuma ou pequena passagem pela escola na infância, mas não obtiveram êxito no aprendizado da leitura e da

escrita. Aprenderam a assinar o nome de forma a ocultar a condição de não-alfabetizados. As necessidades do aprendizado da leitura e da escrita torna-se mais concreta com a mudança para Belo Horizonte, onde a ampla utilização da escrita colocou para eles novas demandas. (2006, p.57)

Semelhanças que se fazem sentir também quando todos conseguem, como explicita Moll (2004), driblar as situações produzidas a partir deste espectro e ir produzindo “jeitos” para enfrentar pequenos e grandes desafios cotidianos. Alguns desses jeitos são bastante conhecidos: *“Que ônibus é este? Esqueci meu óculos em casa!” “Pode me dizer o preço deste produto? Não consigo compreender esta letra!” “Pode escrever este bilhete para mim? Minha letra é muito ruim!” “Pode ler esta carta pra mim? Hoje acordei com muita dor de cabeça!”*.

Situações, casos, histórias como estas muitas vezes foram relatadas em sala de aula. A princípio com certa timidez, com vergonha de contar. Depois já com mais segurança, orgulho e até rindo-se de sua capacidade de ter sobrevivido, criado família, trabalhado e conquistado seu lugar e seu valor apesar do “não ler e não escrever.”

Mas ainda assim sobrevive um imaginário do fracasso, do não dar conta, do não ser capaz, da falta de, da carência, do peso e da vergonha de não ser alfabetizado. Ao mesmo tempo em que persistem e alentam-se os sonhos de fazer a leitura da Bíblia, de participar do coral e de fazer as leituras na Missa, de navegar na internet, de ler as próprias correspondências, de acompanhar melhor o que se passa na televisão.

Assim firmava-se a convicção de que era preciso, como nos orienta Guimarães (2009) descrevendo um trabalho desenvolvido em uma turma de alfabetização de jovens e adultos na década de 90:

propor iniciativas que contribuíssem para que eles pudessem manifestar-se, expressar-se. Nosso intuito era possibilitar que o mundo da escrita passasse a fazer parte de sua vida de adulto e que ele pudesse fazer parte do mundo da escrita. Nossa principal intenção era trazer para o mundo da leitura e da escrita, os casos, os caminhos da roça, os teares, o lombo do burro, o cerrado, a caatinga, o sertão, as periferias urbanas (de certo modo outro sertão) que constituíam nossos sujeitos. Nosso desafio era não alimentar a nostalgia, não lamentar a falta, a ausência. Era transformar o mundo passado e presente do adulto em objetos de leitura e de escrita. (2009, pp.121-2)



Porém esta não é empreitada fácil uma vez que, como afirma Almeida (2006), estes sujeitos carregam consigo algumas crenças sobre o aprendizado da leitura e da escrita marcadas pela experiência vivida ou ainda pela experiência escolar dos próprios filhos. Esses sujeitos tinham uma percepção da alfabetização como uma prática descontextualizada, ancorada numa visão puramente mecânica de alfabetização, ou seja, juntar letras para formar sílabas, juntar sílabas para formar palavras, juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar o texto, acreditando ainda na necessidade da cópia e da memorização para garantir o aprendizado.

Foi preciso então (re) construir a auto-estima dos estudantes, para que eles compreendessem seu potencial, reconhecessem e creditassem valor em sua história pessoal, sentissem-se seguros e conscientes dos seus próprios avanços no processo de alfabetização e que percebessem que a escola e o modelo de educação que traziam em seu imaginário era algo a ser desconstruído por muitos motivos, principalmente por ter sido um modelo de segregação, de exclusão de si mesmo e de tantos outros sujeitos adultos que ainda hoje compõe uma perversa estatística que separa os brasileiros em alfabetizados e não-alfabetizados, como quem diz: capazes e não-capazes, competentes e incompetentes, sujeitos do ter e do ser e sujeitos da carência, do deixar de ser.

### 3.DESENVOLVIMENTO

#### 3.1 OBJETIVOS

##### 3.1.1 Objetivo geral

Objetiva-se com o trabalho ora apresentado o redimensionamento das práticas pedagógicas de alfabetização em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Pretende-se que o trabalho desenvolvido pautar-se pela compreensão de que a “alfabetização só ganhará sentido na vida de jovens e adultos se eles puderem aprender algo mais do que juntar as letras”. (VÓVIO, 2004, p.24).

Neste sentido buscar-se-ão práticas consoantes com concepções de alfabetização e letramento que avancem para além da “obtenção” do mero domínio do mecanismo de escrita. Para isto um cuidado especial será considerado para que não se utilize textos construídos artificialmente para a aquisição da leitura e da escrita e/ou que lidam muitas vezes com uma visão única de leitor, privilegiando ainda um tipo de escrita e uma única norma para a fala.

Assim, as práticas pedagógicas estarão ancoradas em propostas que dialoguem com a realidade dos estudantes, permitindo o contato com textos e situações significativas de leitura e escrita.

Posto isto, a fim de assegurar o alcance deste objetivo conclui-se que a proposta de trabalho empreendida só poderá ser profícua se e somente se, estiver balizada pelas contribuições dos estudos de Moll para a construção de práticas pedagógicas com adultos:

\*a consciência de que estes homens e mulheres não são tabulas rasas, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitem acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos;

\*a convicção de que, esta condição (discursiva) de analfabeto não implica nenhum tipo de patologia, déficit ou deficiência, e de que o analfabetismo não é uma expressão individual de fracasso, mas expressão de uma forma de exclusão socialmente construída;

\*a compreensão de que a leitura da palavra escrita, como ensina Paulo Freire, é impossível desencarnada ou descontextualizada da leitura do mundo, ou seja,

as palavras estão cravejadas de mundo e de significações produzidas no universo individual e social. (2004, p. 14)

### 3.1.2 Objetivos específicos

Acredito que o pleno desenvolvimento do projeto, em consonância com as proposições teóricas metodológicas apresentadas, será alcançado se apoiar-se ainda na consolidação dos seguintes objetivos específicos:

\*Discutir as questões identitárias dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva sócio-política

Tal discussão apóia-se na compreensão de que os sujeitos que freqüentam as turmas de jovens e adultos dos grandes centros urbanos trazem, em sua maioria, marcas identitárias comuns. Esta compreensão é amparada pelos estudos de Oliveira, que afirma que:

(...) apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não-crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto- para a educação de jovens e adultos- não é o estudante universitário, o profissional qualificado que freqüenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não-sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se(...) (Oliveira, 2001, pp.15-6)

\*Perceber e valorizar as dimensões culturais presentes na formação do sujeito estudante da Educação de Jovens e Adultos

A compreensão anterior deve ser analisada de forma bastante crítica para não se cometer, por exemplo, o equívoco de perceber estes sujeitos apenas como “sujeitos da falta”. É preciso ir além e entender que, embora eles tenham enfrentado (e ainda enfrentam) situações de exclusão, vítimas das imensas desigualdades sociais que marcam a vida do povo brasileiro, são homens e mulheres com uma riquíssima bagagem cultural, com trajetórias de vida, sim marcadas pela luta, pelo enfrentamento, pela sua sobrevivência e pela sobrevivência de seus valores, de suas identidades, de suas culturas.

Nas palavras de Arroyo, quando este se refere ao que chama de “fronteiras emancipatórias na EJA”, encontramos sustentação para tal afirmativa. As pesquisas deste estudioso sempre contribuem para sensibilizar nossos sentidos e ampliar nossa compreensão de educação e dos sujeitos nela inseridos. Segundo ele é preciso:

Libertar os coletivos sócio-étnico-raciais, do campo e das periferias da condição de inferiorizados enquanto humanos, porque classificados como primitivos, incultos, ignorantes, irracionais, sem-valores, imprevidentes...Reconhecer a igualdade humana na riqueza da diversidade.(Arroyo, 2009, p. 37)

\*Trabalhar com diferentes gêneros textuais a partir da temática “Identidades e Memórias”

Assim, aceitando que estes sujeitos estudantes não são meramente “sujeitos da falta”, o trabalho foi organizado a partir de temáticas que fazem sentido para eles e que contribuam para a elevação da auto-estima, para a apropriação significativa e prazerosa, para a participação reflexiva.

O tema Identidades e Memórias têm muito a contribuir neste processo. Os estudos de Moll referendam esta afirmativa:

(...) aproximações pedagógicas, no campo da alfabetização de adultos, podem começar pela efetiva escuta do mundo no qual estes homens e mulheres se movem (...)

(...) deve trazer para a sala de aula os acúmulos em termos de tradição oral: histórias que conhecem e contam a seus filhos e amigos, as músicas que cantam ou conhecem, os versos e poemas que declamam, as receitas culinárias que fazem em sua casa, as receitas de remédio e chás caseiros que preparam, as opiniões que desenvolveram sobre temas e problemas contemporâneos. (Moll, 2004, p.15)

\*Desenvolver atividades pedagógicas relacionadas à escrita e leitura contextualizadas com os conceitos e objetivos apresentados

Reiterando a afirmativa de que o trabalho na sala de aula deve considerar temas e propostas significativas e “não artificializadas”, considerar-se-á para as práticas de leitura e escrita, textos e dinâmicas que contribuam para: uma visão ampliada de alfabetização e letramento, não restrita a aquisição do código; a compreensão dos processos identitários dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; a valorização das memórias e manifestações culturais destes sujeitos.

Assim, será norteada a proposta de alfabetização e letramento para a turma de EJA ora estudada, baseada no que nos diz Ribeiro

Quer se considere prioritariamente a aprendizagem de atitudes com relação ao próprio texto ou atitudes relativas a domínios práticos em que o alfabetismo tem incidência, é inevitável reconhecer a maior adequação das propostas pedagógicas que privilegiam a construção do significado e não os mecanismos de decodificação de letras.(...)

Além disso, se aceitamos o postulado de que a aprendizagem de atitudes depende de vivências com algum componente afetivo, é preciso considerar a necessidade de se criarem em sala de aula situações em que o acesso à linguagem escrita se faça necessário, abarcando diversos aspectos da prática social e de motivações individuais. (Ribeiro, 2001, pp.59-60)

### **3.2.DIMENSÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS E CONCEITUAIS**

Este trabalho foi elaborado a partir de concepções teórico-metodológicas que permitem um olhar mais sensível à Educação de Jovens e Adultos e aos sujeitos nela

inseridos. Concepções que vem superar a compreensão compensatória, utilitária, assistencialista e empobrecida da EJA, recolocando-a no seu lugar de direito: o lugar da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. Tais máximas, tão exaustivamente propagadas quando se quer falar da educação para crianças e jovens devem também no campo da EJA ser perseguidas.

E da mesma forma que a educação dos infantes e púberes, não deve se encerrar em plataformas de governo ou em meras campanhas publicitárias, bem como acalorar aplausos entusiasmados em Fóruns e Seminários e depois serem esquecidas nos livros, nas teorias. Cabe ao educador, bem como a todos envolvidos neste processo- Secretarias de Educação, pesquisadores, estudantes, movimentos sociais- redefinir a EJA no campo do direito, das políticas públicas.

Ciente do papel fundamental que tem os educadores neste devir é que no trabalho apresentado buscar-se-ão concepções que permitem esta ressignificação da Educação de Jovens e Adultos, através de uma visão mais crítica e reflexiva, que nos permite analisar que

À cultura escolar e até à EJA é mais familiar ver os setores populares como pobres do que como trabalhadores. Vê-los como pobres nos leva a políticas de assistência e de capacitação para minorá-la. Vê-los como carentes leva a políticas de superação de carências, até pela educação. Pobres carentes. Uma visão não apenas econômica da pobreza, mas uma visão de pobreza e carência social, moral, cultural. Pobres em valores, em dedicação. Carentes de capacidades para o trabalho e para o estudo. Com problemas de aprendizagem, com mentes lentas, desaceleradas. Mentos, cultural, valores defasados, incapazes de percursos humanos e escolares exitosos.(...)

Como é persistente essa visão: EJA para pobres. Atolados na pobreza social, mental, moral, cultural, humana que condiciona seus percursos de aprendizagem, suas infrequências, suas evasões, seus percursos escolares não concluídos. Seu fracasso escolar. Na cultura escolar as trajetórias de pobreza, de trabalho e de sobrevivência refletem carências culturais, morais, mentais mais do que privações e segregações econômicas. Ou refletem condicionantes que infelizmente levam os alunos pobres ao desinteresse, a infrequência, a não acompanhar as exigências e dedicação a um percurso exitoso. Por aí a pobreza se identifica com os coletivos vistos como inferiores até como os humanos.

Enquanto essa visão dos jovens-adultos populares não for redefinida, a EJA não se redefine.(...) (Arroyo, 2009, p.17)

Nesta busca pela redefinição da EJA e pela redefinição da visão que se tem dos sujeitos da EJA, é que outra concepção nos é cara: a que indica que para o efetivo trabalho com a alfabetização de adultos é fundamental, como nos esclarece Magda Soares (APUD. VÓVIO, 2004), que os estudantes desenvolvam novas habilidades e criem novas motivações para transformar a si mesmos, interessar-se por questões que afetam a todos e intervir na realidade da qual fazem parte, simultaneamente ao aprendizado da escrita. Deste modo, alfabetizar-se é, sobretudo, um processo político, de conquista de cidadania, no qual pessoas excluídas de seus direitos sociais, civis e políticos podem ter acesso a bens culturais que as apóiam e que fortalecem a conquista e a garantia desses direitos.

Os estudos bibliográficos feitos me permitem reafirmar que a proposta de trabalho apresentada está em consonância com as recentes pesquisas de estudo da Educação de Jovens e Adultos uma vez que está pautada na consideração de que

É preciso reconhecer que jovens e adultos são portadores de cultura e que essa bagagem cultural é diversa e relacionada às suas biografias e ao contexto em que vivem, entre outros aspectos. Isso exige investigar as situações que vivenciam e a maneira como participam delas, o contexto em que estão inseridos e as atividades a que se dedicam. Exige por fim, organizar os projetos educativos pautados tanto por essa bagagem cultural quanto pelas necessidades básicas e expectativas desses grupos. (VÓVIO, 2004, p. 24)

A revisão bibliografia possibilitou então a percepção das identidades dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a conseqüente e necessária opção político pedagógica para o trabalho com a mesma. Esta relação vital, tão claramente explicitada por Fazzi orienta também este trabalho:

A definição do ser adulto não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas primordialmente a uma questão de especificidade cultural, que envolve opções políticas em termos de organização do projeto político pedagógico de experiências concretas de Educação de Jovens e Adultos. A especificidade cultural, social e política dos sujeitos da EJA determinam, em certa medida, os programas de EJA. (Fazzi, 2009, p.102)

Por fim novamente as palavras de Moll sintetizam a concepção norteadora deste projeto e a visão que a educadora envolvida no mesmo tem de si, do seu trabalho e das possibilidades postas necessariamente para este:

Fazer-se professor ou professora de adultos implica empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permita que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa dizer do seu mundo. E dizendo novas palavras, possa encantar-se com o universo de conhecimento que vem através delas. Nas palavras de Fiori (1983), “talvez este seja o sentido mais exato da alfabetização: aprender a dizer sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (Moll, 2004, p.17)

### **3.3.DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE TRABALHO**

#### **3.3.1 “Mas como é que eu vou fazer para desenrolar”- o início do Projeto de Trabalho**

A primeira atividade que desenvolvi nesta turma foi a leitura do texto “A linha mágica” (Anexo 1) em forma de pausa protocolada. O objetivo era perceber as possibilidades de trabalho que a turma me apresentaria, considerando o gosto pela audição de histórias, capacidade de apreensão do texto lido, capacidade de fazer inferências.

Considerarei ainda que o enredo do texto era extremamente significativo em uma turma de EJA, onde muitas vezes ouvimos fala do tipo: “*se eu não tivesse perdido tanto tempo*” ou “*se eu pudesse recuperar o tempo perdido*”, em uma perspectiva que muitas vezes culpabiliza o sujeito adulto por sua não escolarização.

O envolvimento das estudantes foi surpreendente, embora a principio ficasse evidente que elas, como nos alerta Dayrell (APUD.SANTOS, 2006),



diante de alguém que consideram superior, no trabalho ou na escola, ou num meio que não o deles, calam-se, envergonham-se, sentem-se tímidos. De um lado, a insegurança diante do código lingüístico dominante, imposto como legítimo, que lhes foi negado pela própria escola. Em um e outro, atribuição individual da culpa: o que é a imposição social do silêncio, torna-se para eles timidez e “falta de cultura”. Mas não só. O próprio poder de falar entre iguais é relativo. E o é porque a questão não se resume apenas no falar, mas também na qualidade do que se fala. (2006, p.24)

Esta insegurança, este sentimento de não saber, de não dar conta ficava evidente, porém evidenciava-se também um desejo de falar, de não mais se silenciar diante de questões com as quais elas tinham muito a dizer. Constatei assim que a turma tinha grande interesse pela leitura de histórias e tinha boa oralidade, dando boas contribuições ao trabalho desenvolvido, demonstrando imaginação, capacidade de inventar e contar histórias.

Identificando tal potencial na turma iniciei então o “Projeto Identidades e Memórias” com a leitura do livro “A colcha de retalhos” de Conceil da Silva e Nye Silva. A escolha deste deve-se ao fato de que o mesmo conta a história de uma avó e da sua relação com o neto. Na narrativa, a senhora e a criança vão costurando uma colcha na medida em que reconstroem as suas memórias, e remexem em seus sentimentos e em suas saudades.

A leitura do livro foi muito apreciada pelas estudantes, que se identificaram com trechos do enredo. Posteriormente escutamos a música “Costura da Vida” (Anexo 2), interpretada pelo Tambolelê, o que muito contribuiu para a discussão que fazíamos. As estudantes demonstraram capacidade de relacionar os textos lidos, uma vez que fizeram referências ao livro literário anteriormente apresentado. Relacionaram a música ainda com suas histórias de vida, argumentando que elas também, em vários momentos, se “perderam” ao tentar explicar e enfrentar os seus problemas cotidianos.

O objetivo é que fossemos a partir daí “costurando” as memórias da turma, a fim de transformar as histórias contadas por elas em textos escritos. Retomando novamente a análise que Guimarães faz de sua experiência em uma turma de Educação de Jovens e Adultos:

Nosso maior desafio era, portanto, diante desses jovens e adultos, propor iniciativas que contribuíssem para que eles pudessem manifestar-se, expressar-se. Nosso intuito era possibilitar que o mundo da escrita passasse a fazer parte de sua vida de adulto e que ele pudesse fazer parte do mundo da escrita. Nossa principal intenção era trazer para o mundo da leitura e da escrita os casos, os caminhos da roça, os teares, o lombo do burro, o cerrado, a caatinga, o sertão, as periferias urbanas (de certo modo outro sertão) que constituíam esses sujeitos, nossos estudantes. Nosso desafio era não alimentar a nostalgia, não lamentar a falta, a ausência. Era transformar o mundo passado e presente do adulto em objetos de leitura e de escrita. Assim, o que propúnhamos levava em conta as lembranças trazidas por esse estudante; tínhamos como princípio importante, o aproveitamento da matéria de memória daqueles sujeitos como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita.(2009, pp.121-2)

Estes desafios também estavam postos nesta turma, bem como um grande potencial criativo e riquíssimas experiências de vidas marcadas não apenas pelo sofrimento, pela ausência, mas por sentimentos que se traduzem por fim em orgulho de ter vencido as adversidades, as dificuldades impostas pela vida.

Além disso, desejava-se ainda que estas histórias virassem uma produção plástica, bordado, pintura e que pudéssemos costurar uma colcha com a turma. Assim costurar-se-iam também as identidades coletivas das estudantes, uma vez que se percebem claramente semelhanças em suas histórias de vida. O que se confirmava com o fato de que quando uma colega começava a contar uma história pessoal, uma outra interferia dizendo *“isto também aconteceu comigo”* ou *“vivi algo muito parecido”* ou *“comigo também foi assim”*.

Estes relatos confirmam a proposição de análise deste trabalho que se ampara na compreensão de que apesar (e com) de toda a singularidade das experiências individuais de cada estudante, existem semelhanças tão significativas que as marcam como um grupo identitário que compartilha de uma mesma realidade social.

Assim, acreditando que as estudantes são estes “sujeitos que compartilham de uma mesma realidade social”-uma vez que são moradoras de um mesmo aglomerado ou de seu entorno, que são oriundas da zona rural, que vieram para Belo Horizonte buscando um lugar com mais oportunidades para si e para suas famílias, e que enfrentaram e enfrentam na cidade grande problemas e dificuldades muito semelhantes- é que esta proposta de trabalho foi idealizada, tendo por objetivo o diálogo com estas

memórias que são assinaladas por algo pessoal, individual, mas que guardam muito de uma identidade coletiva, marcada em um tempo e espaço comuns.

### 3.3.2 “Essa dor doeu mais forte”- o cidadão da Educação de Jovens e Adultos

O trabalho continuou a ser desenvolvido sempre marcado por estas histórias e memórias, com ricos depoimentos que tratam da sobrevivência destas mulheres e de suas famílias, que migraram para Belo Horizonte na expectativa de conseguir melhorar de vida e garantir um futuro melhor para si e para os seus. Relatos que confirmam a pesquisa de Almeida que evidencia que

“estes são sujeitos que embora tivessem participação restrita aos bens culturais produzidos socialmente, detém bagagem bastante significativa de conhecimentos. Eles levam para a sala de aula marcas de sua história de vida e das interações numa sociedade letrada. (2006, p.41)

Assim, imaginei que seria interessante que elas conseguissem registrar momentos significativos de suas memórias, a princípio com a escrita de palavras e posteriormente com a elaboração de narrativas. A intenção era que o estudante, como nos orienta Santos,

se colocasse no lugar de sujeito de conhecimentos, capaz de participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem que se desenvolveria a partir e em função do repertório de conhecimentos e vivências que ele acumulou ao longo de sua vida, demandava a construção de uma nova maneira de ver e entender a escola e sua função social.(2006, p.25)

Tendo em vista conhecer este repertório de conhecimentos e vivências das estudantes, organizei um material (Anexo 3) que ao mesmo tempo em que utilizaria diversos gêneros textuais, permitiria que elas escrevessem algo que fizesse sentido

para elas (seu nome e nome dos pais, filhos, marido/esposa, lembranças da infância, primeiro emprego, local de nascimento, mudança pra Belo Horizonte, entre outros...).

Porém, avalio que apesar de perceber que as estudantes ficaram bastante motivadas com a possibilidade de conseguir escrever (por exemplo, o nome dos filhos, das brincadeiras da infância...), alguns fatores interferiram no alcance dos objetivos da proposta: a quantidade de atividades, a concentração em poucos dias e as dificuldades encontradas.

É importante considerar ainda que o pequeno sucesso desta proposta certamente possa estar associado ao que Almeida destaca:

Esses sujeitos tinham uma percepção da alfabetização como uma prática descontextualizada, ancorada numa visão puramente mecânica de alfabetização, ou seja, juntar letras para formar sílabas, juntar sílabas para formar palavras, juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar o texto, acreditando ainda na necessidade da cópia e da memorização para garantir o aprendizado. (2006, p.53)

Embora ciente de que esta visão puramente mecânica da alfabetização estava presente no imaginário das estudantes e que isto interferiria no processo de trabalho, não abri mão da crença pedagógica de que era necessário desconstruir tal lógica e continuar buscando a participação mais ativa e crítica das estudantes neste processo.

Neste sentido um dos textos selecionados para compor o material de trabalho foi a música “Cidadão”, composta por Lúcio Barbosa e eternizada nas vozes de Zé Geraldo e Zé Ramalho. Esta música foi escolhida por dialogar com as histórias ouvidas das estudantes, histórias que se repetem nas periferias dos grandes centros urbanos, nas vidas dos trabalhadores migrantes deste país, lugares de formação e de “deformação” destes sujeitos. A leitura da letra foi feita, ouviu-se a música e isto foi seguido de uma intensa e emocionante discussão.

Ao discutir questões identitárias nas salas de aula de EJA, Fazzi afirma que:

Eles e elas tomam consciência que sua relação com o mundo também é uma relação epistêmica, que se desenvolve nos vários tempos e espaços da vida

social. Ocorre, desta forma, um processo identitário consigo e com os outros, mediado pela produção do saber. (2009, p.92)

E em diversos momentos de nossa sala de aula pudemos perceber a construção desse processo identitário, principalmente durante a discussão e os comentários dos textos, em que as estudantes demonstraram perceber o “lugar que lhes era reservado socialmente”, as causas disto e também as conseqüências advindas deste processo de exclusão social. Tal percepção fica evidente na fala de uma estudante durante os comentários da música:

*“Eu trabalhava na Mendes Júnior como faxineira. Quando ia ter missa, eu limpava, encerrava, arrumava o altar, trocava os forros, deixava tudo ajeitadinho. Mas quando dava a hora da missa, eu não podia participar da celebração. Era só para os patrões.”* (Regina Ferreira dos Santos, estudante da EJA, 61 anos, casada, dona de casa)

A turma participa mensalmente do Fórum da Pessoa Idosa da Regional Oeste e em um destes encontros foi proposto aos participantes que fizessem uma apresentação artística no grande encontro que ocorreria no Centro de Referência da Pessoa Idosa no bairro Caiçara, onde se reuniam todas as regionais em 18 de junho de 2010.

Considerando a pertinência da música acima apresentada para aquela turma, decidimos apresentá-la no encontro.

Durante vários dias, ouvimos a música, ensaiamos seu canto e preparamos painéis para compor o cenário da encenação que faríamos. A apresentação foi um momento riquíssimo, pois ali se confundiram os artistas e os sujeitos reais que sofreram e enfrentaram problemas muito semelhantes aos da personagem da música. O canto, a representação foi uma forma de protestar, quando tantas vezes lhes foi negada o direito a fala e a manifestação. Ribeiro cita uma das pesquisas de Taylor(1998) em que este pesquisador

identifica um rol de condições pedagógicas que promove a aprendizagem transformativa, entre elas a criação de relações grupais de confiança, métodos centrados na aprendizagem, dominância de atividades que favorecem a autonomia, a participação e a colaboração, a exploração de pontos de vista alternativos, a problematização e a reflexão crítica. Como se pode constatar, são orientações pedagógicas bastante concordes com a perspectiva freireana de educação dialógica, que visa provocar no educando o reconhecimento de si mesmo como sujeito, a visão crítica sobre as estruturas sociais e o engajamento ativo numa prática emancipatória. (Ribeiro,2001, p.55)

O envolvimento da turma nesta proposta corroborou com a percepção que tinha de que as estudantes já se reconheciam enquanto sujeitos críticos, capazes de problematizar sobre questões sociais percebendo, por exemplo, situações de preconceito e de injustiça. Assim era possível também que elas desconstruíssem aquele sentimento que as culpabilizava pela não escolarização, pelo analfabetismo.

Após este trabalho, propus à turma que escrevêssemos um texto relatando esta nossa experiência. Escrever sobre este momento me pareceu uma forma interessante de mobilizar as estudantes para a escrita, dando-lhe mais sentido, significado. Ainda segundo Ribeiro:

o que a prática pedagógica deve almejar é a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram funções sociais e psicológicas reais. De fato, trata-se de mudar a concepção que o jovem ou o adulto já tem da dimensão cultural das práticas de alfabetismo e de si mesmo como sujeito da aprendizagem, da construção e da transmissão do conhecimento. (RIBEIRO,2001, pp.53-4)

O resultado foi muito positivo e as estudantes demonstraram que são capazes de produzir bons textos, dando importantes contribuições para a escrita coletiva. Transcrevo abaixo o texto produzido coletivamente ao final deste processo de trabalho:

Demos início ao trabalho com a música Cidadão em um projeto chamado Identidades e Memórias. Discutimos sobre o nosso primeiro emprego e as dificuldades enfrentadas ao longo da vida.

Participamos todos os meses do Fórum do Idoso. Em maio, fomos convidados a participar do Show de Talentos da Terceira Idade no “Tancredão” no bairro Caiçara.

Então resolvemos participar fazendo uma apresentação com a música. Ensaíamos uma encenação e o canto. Também fizemos cartazes para compor o cenário da história.

No dia 18 de junho fizemos a apresentação. Recebemos muitos aplausos e elogios. Fomos convidados novamente para cantar e encenar. A próxima vez na Secretaria de Educação.

Ficamos felizes com o reconhecimento do nosso talento, do contato com outras pessoas importantes. Assim, estamos nos preparando para rerepresentar no dia 02 de julho de 2010 na reunião dos educadores do projeto EJA BH.

O texto produzido e a satisfação demonstrada pelas estudantes neste trabalho indicam que houve apropriação significativa da proposta, que havia na mesma, textos e situações de aprendizagem que cumpriam funções sociais e psicológicas reais, capaz de mobilizá-las para a construção do conhecimento de forma mais dialógica.

### 3.3.3 “Todo dia o Sol levanta e a gente canta”: a oficina Objetos de Afeto

A sequência deste trabalho foi potencializada por uma proposta que recebemos da UNIMED juntamente com o Grupo Galpão Cine Horto: participamos de uma oficina, chamada “Objetos de Afeto” que teve a duração de oito encontros ao longo do mês de agosto. O objetivo era que as estudantes refinassem o seu potencial e descobrissem-se contadoras de histórias. O trabalho foi desenvolvido então através de jogos de memória, expressão corporal, relaxamento, canto e contação de histórias.

Tal oficina permitiu a continuidade da discussão das identidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, pois as histórias contadas pelas estudantes foram marcadas pela emoção daquelas mulheres simples, trabalhadoras, que migraram para Belo Horizonte, que sofreram para construir o pouco que têm e que hoje se reconhecem

enquanto sujeitos de direitos, direito de, por exemplo, freqüentar uma escola. Assim a oficina deu continuidade também ao trabalho com diferentes gêneros textuais, nesta busca pelo resgate valorativo das memórias das estudantes.

Embora não se tivéssemos a pretensão de transformar as histórias contadas em histórias escritas, o trabalho, ao nos possibilitar desenvolver a linguagem oral de forma mais expressiva, certamente contribuiria para a ampliação da segurança e auto-estima, fatores fundamentais para o desenvolvimento de linguagem escrita. É o que nos orienta Guimarães ao fazer uma análise do seu trabalho em uma turma de EJA:

O interesse nesse tipo de atividade estava muito ligado ao fato de acreditarmos que a linguagem escrita desenvolver-se-ia mais rapidamente se a linguagem oral fosse mais expressiva, lógica, argumentativa, opinativa e crítica. Acreditávamos, ainda, que: “Se é claro que não se aprende a escrever falando, é também óbvio que o desenvolvimento da linguagem oral no adulto possibilita-lhe uma relação com os bens culturais socialmente acumulados, ao mesmo tempo em que se desenvolve a sua segurança e auto-estima. (2009, pp.123-4)

Ao final destes oito encontros apresentamos as histórias escolhidas por elas. Cada uma havia confeccionado com recortes de revistas, um convite que foi entregue a parentes ou amigos para que estes também pudessem participar deste momento com elas. O texto deste convite foi construído coletivamente (**Anexo 4**) e cada uma fez o seu registro. Tais estratégias foram traçadas considerando-se o que a pesquisa de Ribeiro aponta:

se aceitamos o postulado de que a aprendizagem de atitudes depende de vivências com algum componente afetivo, é preciso considerar a necessidade de se criarem em sala de aula situações em que o acesso à linguagem escrita se faça necessário, abarcando diversos aspectos da prática social e de motivações individuais. (2001, pp.59-60)

O componente afetivo que a autora nos chama atenção esteve posto em todo este processo de trabalho, desde a escolha da história que se queria contar, passando



pela confecção e escrita do convite e também pelas músicas que compuseram a apresentação: “Canto de um povo de um lugar”, composta por Caetano Veloso, “Colcha de retalhos” de composição de Raul Torres e “Seresta” de Alvarenga & Ranchinho e Newton Teixeira (**Anexo 5**). As duas últimas músicas foram indicadas pelas estudantes, pois segundo elas ilustrariam bem a proposta de trabalho e seus relatos de vida.

Este foi mais um momento emocionante do trabalho, em que as estudantes envolveram-se muito e sentiram-se felizes ao perceberem que suas histórias de vida era algo significativo, bonito, algo do qual podiam se orgulhar.

É o que confirma com singeleza e doçura as palavras de dona Maria das Neves Pereira de Moura, 61 anos, estudante e dona de casa:

Naquela pobreza, nós não tínhamos nada, nem cama, só umas colchinhas que a gente forrava o chão. E lá dormia eu, meu marido e três filhos. Ai Deus abençoou e meu marido arrumou emprego e as coisas foram melhorando. Hoje em dia, em vista de pobre nós temos tudo o que precisamos. Temos casa, meu marido tem um carrinho, temos carro. Tem muita gente que vê nós hoje e pensa “fulano tá bem de situação”, mas não sabe o que nós já passamos há muito tempo atrás, há mais de quarenta anos atrás. E agora estamos bem. Está é a minha história.

Ou ainda no riso incontido de dona Isaura, que narrou a sua primeira experiência de menina da roça com um picolé:

A dona pediu meu pai se eu podia ir ficar na casa dela. Ai ele, daquele jeito dele, falou “pode i”. E eu fui. Depois que nós andamos na cidade, eu fui dormir porque tava com muito sono e ai a filha da dona chegou e me deu um negócio, eu nem sabia o que era, e falou “toma, Isaura, eu trouxe pro’cê este picolé”. Ai eu guardei aquele troço debaixo do travesseiro. No outro dia, eu fui ver que negócio que era aquilo e só achei o papel e o palito do picolé. (Isaura Pereira dos Santos, 72 anos, estudante, aposentada, viúva)

### 3.3.4 “Memória é algo quente, menino”- o muito que se tem pra lembrar

No mesmo mês fizemos uma visitação ao Museu de Artes e Ofícios na Praça da Estação. Neste momento as estudantes novamente se reencontraram com parte do seu passado, com suas memórias do trabalho, com seus tempos de infância e juventude vividos no interior de Minas Gerais. Pelos salões da exposição e posteriormente na sala de aula, elas deixaram de ser meras visitantes e contaram das suas experiências com muitos daqueles objetos, falaram das dificuldades enfrentadas naqueles tempos, mas também da saudade que sentiam das pessoas, da simplicidade, da vida sossegada e pacata. Esta nossa experiência dialoga mais uma vez com um relato feito por Guimarães

Procuramos, ainda, demonstrar que o ensino da leitura nos possibilita trazer para o convívio de todos as experiências, as lembranças, as paisagens, as passagens, os olhares daqueles que outrora não conviveram com as leituras furtivas da infância. Transformamos em objetos de leitura os fogões de lenha, os carros de boi, os teares. Juntamos os fios do tempo para possibilitar que aqueles que foram silenciados pudessem povoar de fantasia, imagens e sonhos as suas próprias vidas: que pudessem se compreender como leitores do mundo, dos textos, da realidade e da ficção. (2009, pp.139-40)

Por fim, é importante reafirmar que a riqueza deste momento não se encerrou na visitação ao Museu de Artes e Ofícios, não esteve ancorada apenas na possibilidade de oferecer às estudantes uma atividade cultural diferenciada, mas certamente confirmou-se nos relatos cheios de vida que as estudantes fizeram dos tempos e espaços vivenciados por elas. Carência, falta, pobreza, sofrimento? Não, vida. Uma vida que pulsava mais intensamente à medida que elas se percebiam ao perceber aqueles objetos e artefatos expostos na galeria.

### 3.3.5 “A gente só entende bem das coisas que já experimentou

No final do mês de agosto ainda fizemos uma visitação à cidade histórica de Ouro Preto. Estar nesta cidade é sempre uma experiência marcada pelo reencontro com o passado, com a memória coletiva do povo brasileiro e com o imaginário que temos de nossa história e deste nosso povo.

Foi interessante perceber que embora todas elas tenham uma pequena (ou nenhuma) experiência escolar anterior ao Projeto EJA BH, conheciam um pouco desta história, tinham opiniões a respeito e principalmente demonstraram muita curiosidade em aprender mais ao mesmo tempo em que “ensinavam o que sabiam”.

Esta constatação faz-nos pensar em uma importante categoria constituinte do currículo da Educação de Jovens e Adultos, que é o da informação. Segundo Soares:

a importância do tratamento da informação se dá por se tratar de um aspecto essencial na aprendizagem, que é o de informar-se, saber sobre, dar notícias, ouvir dizer algo sobre o que se dialoga com interferência da realidade. Esse momento da aprendizagem possibilita socializar a informação do educando sobre um tema em particular: direito, serviços, como localizar-se, acesso a fontes de informação, legislação, informações indispensáveis. Trocar as informações que se tem é uma dimensão da educação que, além de valorizar o que os sujeitos sabem, ainda democratiza esse saber. (2001, pp. 216-7)

À medida que caminhávamos pela cidade, as estudantes iam observando atentamente a tudo e não foram raros os momentos em que elas paravam e diziam *“será como era viver aqui naquela época?”* ou *“nossa quanto sofrimento os escravos passaram!”* ou *“ah! Eles comiam apenas o que os patrões não queriam”* e *“e se não fizessem o que era obrigado, apanhavam demais”*. Em outros momentos, contavam, para uma colega que tinha ficado um pouco para trás, o que acabaram de aprender com o guia, com a professora ou mesmo com a observação atenta dos espaços, dos objetos, da história viva daquele lugar. Foi interessante perceber como elas se “empoderaram”, como valorizaram tudo o que descobriam, como tinham ansiedade em socializar as suas descobertas.

Para finalizar as propostas de trabalho desenvolvidas ao longo do mês de agosto, foi elaborada uma seqüência de atividades direcionadas à alfabetização, contextualizadas neste processo. O resultado foi muito significativo e prazeroso.

### 3.3.6 “Herança de alegria, herança de amor...”- o que se sabe, se ensina

Às quintas-feiras fazemos um encontro com outra turma do Projeto EJA BH que existe na região. É um grupo atendido em uma instituição chamada UNIPABE. Esta é uma turma mais heterogênea, onde há idosos, mas também um grupo de jovens. Em um destes encontros fizemos a leitura do livro Mãe Dinha, de Maria do Carmo Galdino, uma belíssima narrativa em que a neta reconta as histórias ouvidas de sua mãe a respeito da avó. Mais uma vez a identificação das mulheres da turma (e também do outro grupo) com a narrativa foi imediata. Eles falaram com propriedade de trechos do livro, misturaram suas próprias vidas à vida de Mãe Dinha.

Após a leitura, conversamos sobre os trechos com os quais eles mais se identificaram e cada um destacou algo. Porém, a parte que mais falaram foi dos brinquedos e brincadeiras e como eles usavam da criatividade e dos recursos que dispunham (sementes, pedrinhas, retalhos de pano, sabugos de milho, troncos de árvores...) para “driblar a pobreza” e ter com o que brincar.

Percebendo este potencial criativo e dando seqüência aos encontros, resolvemos apresentar-lhes a proposta de construir brinquedos de sua infância e presentear uma criança com ele. Para isto faremos também a leitura de outro livro chamado “Tudo pode ser brinquedo”, de Ângela Leite de Souza.

Após a leitura deste, vamos solicitar que eles escolham um brinquedo com o qual mais se identificaram e que recolham objetos necessários para sua confecção, trazendo-os para a sala de aula. Desejamos utilizar textos instrucionais para a confecção destes brinquedos. Assim estamos considerando outro tema fundamental para a discussão curricular na Educação de Jovens e Adultos, que é o da metodologia apropriada.

É fundamental que os textos e o trabalho desenvolvido de um modo geral estejam em consonância à realidade social dos estudantes, que eles se apropriem significativamente das propostas, que percebem que são capazes de contribuir ao mesmo tempo em que são competentes para ampliar o que já sabem, para aprender mais.

É importante destacar ainda que o espaço da sala de aula não deve se restringir ao trabalho com a leitura e escrita de forma mecânica e descontextualizada, mas que se considere também a importância das artes, da cultura neste processo de formação. Neste sentido a leitura dos livros e a confecção dos brinquedos creditam valor aos saberes dos estudantes e possibilitam que eles se expressem através de outras

linguagens. Estas constatações encontram amparo nas palavras de Soares que reforça que:

O enfoque a partir da diversidade cultural nos possibilita explorar e trabalhar a riqueza existente na realidade. Desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos. Deste ponto de vista, uma variedade de matérias e técnicas vem sendo disponibilizada a partir do texto escrito, sem, contudo, nele se fixar, remetendo-nos para a apropriação de outras linguagens, tais como a arte como atividade de desencadear processos de expressões (...). Essas linguagens contribuem para o resgate da identidade do jovem e do adulto, levando-os a superar a vergonha de ser, de se expressar e de apresentar, elevando a sua auto-estima. (2001,p.220)

### 3.3.7 “Compreender a marcha e ir tocando em frente”- busca do tempo sensível

Em outro encontro entre as duas turmas resolvemos comemorar o Dia Internacional do Idoso fazendo um bingo e ouvindo com eles a música “Tocando em frente” de Almir Sater (Anexo 6 ). O objetivo era prestar uma homenagem a estes sujeitos, positivando a sua história, a sua memória, fazendo com que eles se percebam não como “sujeitos da falta”, mas como sujeitos que carregam consigo marcas do seu tempo, de suas lutas, de seus erros e acertos.

A escolha criteriosa desta música foi muito acertada, pois grande parte dos estudantes já a conhecia, disseram inclusive que gostavam de ouvi-la, mas que ainda não haviam percebido que a letra “lhes trazia uma mensagem”. Os comentários que se seguiram traduziam agora a compreensão de que aquela música os identificava, representava o atual momento de suas vidas: *“Pra que correr agora? Já corri demais pra criar meus filhos, pra trabalhar.”* ou *“ Eu sei pouco, mas eu tô aprendendo.”* ou ainda *“Todo mundo pode ser feliz, mesmo agora que já tá velho.”*

Este foi mais um momento em que a opção feita para o trabalho pautou-se na escolha de textos (em questão a música Tocando em frente) que traduzissem a sensibilidade do estudante, que permitissem um diálogo com seus sentimentos, com suas histórias de vida e com as manifestações artísticas brasileiras, extremamente representativas destas memórias. Neste sentido acredito que a contribuição da pesquisa

de Corral e Amorim seja interessante para confirmar a importância desta e de outras escolhas feitas na proposta de trabalho:

Talvez hoje, na educação de jovens e adultos, estejamos correndo em busca do tempo sensível, e não do tempo perdido. O tempo sensível é o tempo de conhecer tintas, papéis, tesouras, linhas, planos, cores, volumes, luzes, sons, vozes, ritmos, compassos, corporeidade, jogos teatrais, melodias, timbres, intensidades, alturas, dinâmica, acordes, harmonias. O tempo de se conhecer e de conhecer o outro. O tempo de deixar as mãos encontrarem outros movimentos que não sejam aqueles do uso da faca para cortar, do martelo para bater ou da vassoura para varrer. O tempo de permitir aos ouvidos descobrirem diferentes sons e paisagens sonoras. (2004, p.129)

### 3.3.8 “E o desejo de chegar é mais”- a escrita dos textos narrativos

Nos meses de outubro e novembro, a proposta da escrita das narrativas das memórias foi retomada mais cuidadosamente e estamos trabalhando com diversos textos narrativos que irão instrumentalizar as estudantes para esta escrita. Proposta que se ampara nas conclusões de Almeida

as habilidades a serem desenvolvidas na produção de sentidos na leitura e para a produção de textos devem ser consideradas na sua totalidade, como práticas sociais, e não somente como técnicas de codificação e decodificação a serem memorizadas. (2006, pp.60-1)

Considerando-se que as estudantes mostram-se ainda um pouco inseguras em relação à produção de textos escritos, que se censuram muito com medo de cometer erros, busco apoio nas reflexões desta autora e nas palavras de Magda Soares:

sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada”

uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.(APUD. ALMEIDA, 2006, p.61)

Na busca de dirimir esta insegurança, fizemos a leitura de narrativas produzidas por estudantes de um curso de Educação de Jovens e Adultos de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, que se prestou ao mesmo como uma referência para a escrita dos próprios textos e para referendar junto à turma a convicção de que elas são capazes de escrever também. Assim, dando continuidade ao trabalho, escrevemos uma narrativa, a partir da leitura de uma imagem significativa para as estudantes- recorte de uma revista que mostrava um grupo de pessoas orando em um lugar com muitas velas. Após a exploração oral desta imagem, escrevemos o texto:

#### O pedido de dona Maria

Na Igreja de São Domingos, os fiéis reúnem-se para acender velas, fazendo suas orações para comemorar o dia deste santo.

Dona Maria Aparecida de Souza está fazendo um pedido em oração pela libertação do seu filho. Ele dá muito trabalho para ela.

Neste dia, ela foi à Igreja, acendeu uma vela e pediu por seu filho, agradeceu a Deus pelas graças já recebidas e saiu feliz.

Dando continuidade à proposta de trabalho, seguimos com a leitura do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox, que narra aventuras de um garoto que “não era tão velho assim” para tentar achar as memórias de uma idosa que vivia em um asilo. A singeleza da narrativa, a beleza das imagens, a delicadeza das rimas encheram olhos, ouvidos e corações com uma profunda emoção.

Era o convite “formal” para a escrita dos textos. As condições para tal foram construídas ao longo de todos estes meses de trabalho. Erros e acertos marcaram este processo, mas certamente muito se avançou na compreensão, por exemplo, de que suas histórias de vida merecem ser contadas por elas, sujeitos vivos e ativos, ricos de

experiências; e que para além das dificuldades no “registro no papel”, estas histórias sempre povoaram suas mentes e corações. Retomo as palavras de Moll que nos dá nova contribuição para esta análise:

podemos dizer que as memórias são matéria-prima fundamental para quem trabalha com educação de adultos. Ajudá-los a inscrever-se no universo letrado como leitores e escritores não pode significar apartá-los do que já viveram. A leitura e a escrita podem possibilitar-lhes novas miradas em relação as suas próprias memórias. (2004, p.15)

A partir da escolha do que se queria contar, iniciamos a escrita. Algumas ainda não têm autonomia e acabo assumindo o papel de escriba. O objetivo é escrever um livro de Memórias desta turma. A elaboração final deste livro, assim como a de alguns textos, ficará para o próximo ano, uma vez que há uma série de demandas de trabalho que também precisam ser concluídas. Acredito também que este não é um trabalho que se esgote, como um conteúdo que foi cumprido e que, portanto deve ser encerrado e arquivado.

Avalio que as dinâmicas de trabalho foram importantes e consoantes com o que nos aponta a mesma autora:

Partimos da idéia de que é importante saber ler e escrever e, mais do que isto, movimentar-se reflexivamente pelo universo de códigos produzidos a partir do mundo escrito, mas que milhões de pessoas produzem a vida cotidiana com códigos das tradições de oralidade que caracterizam seu contexto social. Portanto, se é necessário aprender a ler e a escrever, sobretudo nos contextos urbanos, a qualidade desta aprendizagem relaciona-se diretamente com a capacidade de construí-la a partir (dos) e em relação aos saberes da tradição oral e das experiências vitais daqueles que se alfabetizam (MOLL, 2004, p.10)

Neste processo final, uma das estudantes escreveu um texto que meses antes nos havia sido narrado por ela. Uma história que nunca foi esquecida pela estudante e



por seus familiares, pois não estava relatada em nenhum livro, mas na vida e na história daquela família.

#### A história do Baixadão

Uma vez eu estava grávida e fui até o Baixadão para pegar lenha com meu marido, e então começou a chover muito.

Então nós não conseguimos pegar a lenha. Quando estávamos voltando pra casa deparamos com o córrego muito cheio.

Para atravessar, precisei montar nas costas do meu marido. Ele agarrou no rabo da égua e assim chegamos do outro lado e pegamos o caminho de volta para casa.

Foi um tempo de muito sofrimento.

(Lucília Maria de Aguiar, estudante da EJA, 75 anos, viúva, aposentada)

Não há o entendimento de que este trabalho esteja finalizado, pois o mesmo é para mim e para as estudantes mais que um projeto de trabalho que tem prazo para iniciar e para finalizar. Este trabalho é a espinhal dorsal do que se quer construir nesta turma: tornar a alfabetização ao mesmo tempo um momento de conquista de um sonho, de um direito até então negado, e de um prazer de descobrir-se escritora e leitura do mundo.

## 4-CONCLUSÃO

Avalio que o trabalho apresentado alcançou os objetivos postos ao dialogar efetivamente com as concepções teórico-metodológicas assentadas e apresentar resultados significativos. Resultados que não podem ser mensurados numericamente, apresentados em uma escala de proficiência, mas que certamente são concordes com o trabalho desenvolvido e com esta proposta.

Assim é importante reiterar que a compreensão de que a questão da alfabetização não se esgota na aquisição do código perpassou este trabalho e foi efetivamente perseguida uma vez que se buscou significar as práticas pedagógicas, ampliando os tempos para a leitura, para o debate, para a construção coletiva, para o “experenciar” de erros e acertos.

Tempo especial foi dedicado ainda a valorizar as experiências sócio-culturais das estudantes, a ouvir suas dúvidas, seus relatos, seus causos. Ao mesmo tempo em que resgatavam suas memórias, desenhavam-se as identidades da turma, propiciando a experimentação de um momento singular. Vozes muitas vezes silenciadas e/ou depreciadas ecoaram na sala de aula, compreendendo o seu direito de ser reconhecida como sujeito de direitos, e também de saberes, de possibilidades, de uma vida que não se consumiu depois de ter se tornado mulher adulta, de ter casado, de ter tido filhos, de ter se aposentado.

Pondero, porém que há uma lacuna na análise apresentada neste trabalho: a questão de gênero na Educação de Jovens e Adultos tangenciou o objeto de estudo, sem, no entanto ser refletida, sem ser problematizada de forma mais sistemática.

Esta constatação deve-se ao fato de que na turma em que o trabalho foi desenvolvido, dos 21 matriculados ao longo deste ano (o número dos que freqüentaram é menor, como é o em várias turmas da EJA), apenas dois eram homens e estes estiveram afastados a maior parte do tempo. Esta característica foi tão marcante que, em vários momentos do texto a palavras “elas” substituiu o termo estudantes.

No entanto dada a complexidade do que se queria inicialmente estudar, este importante elemento foi “negligenciado” em detrimento dos outros. É compreensível, no entanto, os limites do trabalho e os devidos recortes que se fazem necessários, mas não poderia deixar de registrar tal percepção.

Acredito, no entanto que, embora a “questão das mulheres na EJA” não tenha sido objeto de análise, de reflexão mais apurada, esteve presente como pano de fundo

para muitas das questões colocadas. E não poderia ter sido diferente, pois como nos lembra Nogueira

Os elevados índices de analfabetismo feminino, presentes no grupo etário mais velho da população, deveriam ser motivos suficientes para que se priorizassem, nas políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas jovens e adultas, às mulheres inscritas nesse grupo, em cumprimento ao princípio constitucional que lhes assegura o direito à educação. (Nogueira, 2006, pp.72-3)

Por fim é importante dizer que embora não tenha aprofundado os estudos nesta questão em específico, estive atenta ao que as estudantes me diziam, ao que suas histórias permitiam perceber, ao que seus olhares e emoções denunciavam. Estas percepções encontram amparo nas reflexões da mesma autora que nos informa:

A chegada à escola representou para as mulheres/sujeitos a inauguração de uma nova fase em suas vidas na qual elas acreditavam ser possível realizar tudo aquilo que um dia foi idealizado, desde a escrita de uma simples carta até a construção de uma nova identidade, de “ser alguém” reconhecidamente valorizado pelo “saber” adquirido no espaço escolar. Saber que distingue os indivíduos e cuja ausência estigmatiza, inferioriza e subordina. Saber que gera autonomia, confiança, felicidade e fé. (Nogueira, 2006, pp.79-80)

Posto isto concluo que este trabalho logrou êxito em seus objetivos. E sem querer me apropriar rasteiramente da obra do grande estudioso e professor dos sertões, João Guimarães Rosa, também creio que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

## 5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Lúcia S.. *Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos*. Aprendendo com a diferença. Leôncio Soares (Org.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- ARROYO, Miguel G. *Introdução- Reinventando a EJA: Projeto de Educação de Trabalhadores-PET*. Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências- um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET. Adrilene M.M. Nunes e Charles M. Cunha (Org.). Belo Horizonte, MG: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2009.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH*.Belo Horizonte, MG: SMED, 2008.
- CORRAL, Maria Fernandes e AMORIM, Cristina Rodrigues. *Novas escutas e novos olhares em arte*. Educação de jovens e adultos. Jaqueline Moll(Org.). Porto Alegre, RS: Mediação, 2004
- CUNHA, Charles M.e SILVA, Maria Clemência de F.. *A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula*. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores. Margareth Diniz e Renata N. Vasconcelos (Org.). Belo Horizonte. MG: Formato Editorial, 2004.
- FAZZI, José Luiz. *A produção do conhecimento e do saber no Projeto de Educação de Trabalhadores: a ação política dos sujeitos*. Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências- um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET. Adrilene M.M. Nunes e Charles M. Cunha (Org.). Belo Horizonte, MG: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2009.
- GUIMARÃES, Raquel B.J.. *As diferentes linguagens no ensino de leitura e escrita*. Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências- um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET. Adrilene M.M. Nunes e Charles M. Cunha (Org.). Belo Horizonte, MG: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2009.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento*. Educação de jovens e adultos. Jaqueline Moll(Org.). Porto Alegre, RS: Mediação, 2004
- NOGUEIRA, Vera Lúcia. *Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das*

*camadas populares. Aprendendo com a diferença.* Leôncio Soares (Org.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

NUNES, Adrilene e CUNHA, Charles M. *Projeto de Educação de Trabalhadores; uma proposta de Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte, MG: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.* Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Vera M. Ribeiro (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB: Ação Educativa, 2001

RIBEIRO, Vera M.. *A promoção do alfabetismo em programas de Educação de Jovens e Adultos.* Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Vera M. Ribeiro (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB: Ação Educativa, 2001

SANTOS, Geovania L. dos. *Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade.* Aprendendo com a diferença. Leôncio Soares (Org.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio. *A formação do educador de jovens e adultos.* Aprendendo com a diferença. Leôncio Soares (Org.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.* Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Vera M. Ribeiro (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB: Ação Educativa, 2001.

VÓVIO, Cláudia Lemos. *O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil.* Revista. Pátio. Porto Alegre, RS: Artmed, ano VIII, nº 29, fev/abr, 2004.

## 6-ANEXOS

### Anexo 1: Texto “A Linha Mágica”

#### A linha mágica

"Era uma vez uma viúva que tinha um filho chamado Pedro. O menino era forte e são, mas não gostava de ir à escola e passava o tempo todo sonhando acordado.

- Pedro, com o que você está sonhando a uma hora destas? - perguntava-lhe a professora.

- Estava pensando no que serei quando crescer - respondia ele.

- Seja paciente. Há muito tempo para pensar nisso. Depois de crescido, nem tudo é divertimento, sabe? dizia ela.

Mas Pedro tinha dificuldades para apreciar qualquer coisa que estivesse fazendo no momento, e ansiava sempre pela próxima. No inverno, ansiava pelo retorno do verão; e no verão, sonhava com passeios de esqui e trenó, e com as fogueiras acesas durante o inverno. Na escola, ansiava pelo fim do dia, quando poderia voltar para casa; e nas noites de domingo, suspirava dizendo: "Se as férias chegassem logo!" O que mais o entretinha era brincar com a amiga Lise. Era companheira tão boa quanto qualquer menino, e a ansiedade de Pedro não a afetava, ela não se ofendia. "Quando crescer, vou casar-me com ela", dizia Pedro consigo mesmo.

Costumava perder-se em caminhadas pela floresta, sonhando com o futuro. Às vezes, deitava-se ao sol sobre o chão macio, com as mãos postas sob a cabeça, e ficava olhando o céu através das copas altas das árvores. Uma tarde quente, quando estava quase caindo no sono, ouviu alguém chamando por ele. Abriu os olhos e sentou-se. Viu uma mulher idosa em pé à sua frente. Ela trazia na mão uma bola prateada, da qual pendia uma linha de seda dourada.

- Olhe o que tenho aqui, Pedro - disse ela, oferecendo-lhe o objeto.

- O que é isso? - perguntou, curioso, tocando a fina linha dourada.

**\*\*O que seria aquele objeto? Para que servia?**

- É a linha da sua vida - retrucou a mulher.

- Não toque nela e o tempo passará normalmente. Mas se desejar que o tempo ande mais rápido, basta dar um leve puxão na linha e uma hora passará como se fosse um segundo. Mas devo avisá-lo: uma vez que a linha tenha sido puxada, não poderá ser colocada de volta dentro da bola. Ela desaparecerá como uma nuvem de fumaça. A bola é sua. Mas se aceitar meu presente, não conte para ninguém; senão, morrerá no mesmo dia. Agora diga, quer ficar com ela?

### **\*\*O que Pedro fará? Ele aceitará o presente?**

Pedro tomou-lhe das mãos o presente, satisfeito. Era exatamente o que queria. Examinou-a. Era leve e sólida, feita de uma peça só. Havia apenas um furo de onde saía a linha brilhante. O menino colocou-a no bolso e foi correndo para casa. Lá chegando, depois de certificar-se da ausência da mãe, examinou-a outra vez. A linha parecia sair lentamente de dentro da bola, tão devagar que era difícil perceber o movimento a olho nu. Sentiu vontade de dar-lhe um rápido puxão, mas não teve coragem. Ainda não.

No dia seguinte na escola, Pedro imaginava o que fazer com sua linha mágica. A professora o repreendeu por não se concentrar nos deveres. "Se ao menos", pensou ele, "fosse a hora de ir para casa!" Tateou a bola prateada no bolso. Se desse apenas um pequeno puxão, logo o dia chegaria ao fim. Cuidadosamente, pegou a linha e puxou. De repente, a professora mandou que todos arrumassem suas coisas e fossem embora, organizadamente. Pedro ficou maravilhado. Correu sem parar até chegar em casa. Como a vida seria fácil agora! Todos seus problemas haviam terminado. Dali em diante, passou a puxar a linha, só um pouco, todos os dias.

Entretanto, logo apercebeu-se que era tolice puxar a linha apenas um pouco todos os dias. Se desse um puxão mais forte, o período escolar estaria concluído de uma vez. Ora, poderia aprender uma profissão e casar-se com Lise. Naquela noite, então, deu um forte puxão na linha, e acordou na manhã seguinte como aprendiz de um carpinteiro da cidade. Pedro adorou sua nova vida, subindo em telhados e andaimes, erguendo e colocando as marteladas enormes vigas que ainda exalavam o perfume da floresta. Mas às vezes, quando o dia do pagamento demorava a chegar, dava um pequeno puxão na linha e logo a semana terminava, já era a noite de sexta-feira e ele tinha dinheiro no bolso.

Lise também mudara-se para a cidade e morava com a tia, que lhe ensinava os afazeres do lar. Pedro começou a ficar impaciente acerca do dia em que se casariam. Era difícil viver tão perto e tão longe dela, ao mesmo tempo. Perguntou-lhe, então, quando poderiam se casar.

- No próximo ano - disse ela. - Eu já terei aprendido a ser uma boa esposa. Pedro tocou com os dedos a bola prateada no bolso.

### **\*\*O que ele fará? O que acontecerá em seguida?**

- Ora, o tempo vai passar bem rápido - disse, com muita certeza.

Naquela noite, não conseguiu dormir. Passou o tempo todo agitado, virando de um lado para outro na cama. Tirou a bola mágica que estava debaixo do travesseiro. Hesitou um instante; logo a impaciência o dominou, e ele puxou a linha dourada. Pela manhã, descobriu que o ano já havia passado e que Lise concordara afinal com o casamento. Pedro sentiu-se realmente feliz.

Mas antes que o casamento pudesse realizar-se, recebeu uma carta com aspecto de documento oficial.

### **\*\* O que dizia o documento? O que aconteceu a Pedro?**

Abriu-a, trêmulo, e leu a notícia de que deveria apresentar-se ao quartel do exército na semana seguinte para servir por dois anos. Mostrou-a, desesperado, para Lise.

- Ora - disse ela -, não há o que temer, basta-nos esperar. Mas o tempo passará rápido, você vai ver. Há tanto o que preparar para nossa vida a dois!

Pedro sorriu com galhardia, mas sabia que dois anos durariam uma eternidade para passar.

Quando já se acostumara à vida no quartel, entretanto, começou a achar que não era tão ruim assim. Gostava de estar com os outros rapazes, e as tarefas não eram tão árduas a princípio. Lembrou-se da mulher aconselhando-o a usar a linha mágica com sabedoria e evitou usá-la por algum tempo. Mas logo tornou a sentir-se irrequieto. A vida no exército o entediava com tarefas de rotina e rígida disciplina. Começou a puxar a linha para acelerar o andamento da semana a fim de que chegasse logo o domingo, ou o dia da sua folga. E assim se passaram os dois anos, como se fosse um sonho.



Terminado o serviço militar, Pedro decidiu não mais puxar a linha, exceto por uma necessidade absoluta. Afinal, era a melhor época da sua vida, conforme todos lhe diziam. Não queria que acabasse tão rápido assim. Mas ele deu um ou dois pequenos puxões na linha, só para antecipar um pouco o dia do casamento. Tinha muita vontade de contar para Lise seu segredo; mas sabia que se contasse, morreria.

No dia do casamento, todos estavam felizes, inclusive Pedro. Ele mal podia esperar para mostrar-lhe a casa que construía para ela. Durante a festa, lançou um rápido olhar para a mãe.

**\*\*Quais foram seus sentimentos? O que ele percebeu?**

Percebeu, pela primeira vez, que o cabelo dela estava ficando grisalho. Envelhecera rapidamente. Pedro sentiu uma pontada de culpa por ter puxado a linha com tanta freqüência. Dali em diante, seria muito mais parcimonioso com seu uso, e só a puxaria se fosse estritamente necessário.

Alguns meses mais tarde, Lise anunciou que estava esperando um filho. Pedro ficou entusiasmadíssimo, e mal podia esperar. Quando o bebê nasceu, ele achou que não iria querer mais nada na vida. Mas sempre que o bebê adoecia ou passava uma noite em claro chorando, ele puxava a linha um pouquinho para que o bebê tornasse a ficar saudável e alegre.

Os tempos andavam difíceis. Os negócios iam mal e chegara ao poder um governo que mantinha o povo sob forte arrocho e pesados impostos, e não tolerava oposição. Quem quer que fosse tido como agitador era preso sem julgamento, e um simples boato bastava para se condenar um homem. Pedro sempre fora conhecido por dizer o que pensava, e logo foi preso e jogado numa cadeia. Por sorte, trazia a bola mágica consigo e deu um forte puxão na linha.

As paredes da prisão se dissolveram diante dos seus olhos e os inimigos foram arremessados à distância numa enorme explosão. Era a guerra que se insinuava, mas que logo acabou, como uma tempestade de verão, deixando o rastro de uma paz exaurida. Pedro viu-se de volta ao lar com a família. Mas era agora um homem de meia-idade.

**\*\*A partir de então como foi a vida de Pedro? Ele voltou a usar a linha mágica?**

Durante algum tempo, a vida correu sem percalços, e Pedro sentia-se relativamente satisfeito. Um dia, olhou para a bola mágica e surpreendeu-se ao ver que a linha passara da cor dourada para a prateada. Foi olhar-se no espelho. Seu cabelo começava a ficar grisalho e seu rosto apresentava rugas onde nem se podia imaginá-las. Sentiu um medo súbito e decidiu usar a linha com mais cuidado ainda do que antes. Lise dera-lhe outros filhos e ele parecia feliz como chefe da família que crescia. Seu modo imponente de ser fazia as pessoas pensarem que ele era algum tipo de déspota benevolente. Possuía um ar de autoridade como se tivesse nas mãos o destino de todos. Mantinha a bola mágica bem escondida, resguardada dos olhos curiosos dos filhos, sabendo que se alguém a descobrisse, seria fatal.

Cada vez tinha mais filhos, de modo que a casa foi ficando muito cheia de gente. Precisava ampliá-la, mas não contava com o dinheiro necessário para a obra. Tinha outras preocupações, também. A mãe estava ficando idosa e parecia mais cansada com o passar dos dias. Não adiantava puxar a linha da bola mágica, pois isto só aceleraria a chegada da morte para ela. De repente, ela faleceu, e Pedro, parado diante do túmulo, pensou como a vida passara tão rápido, mesmo sem fazer uso da linha mágica.

Uma noite, deitado na cama, sem conseguir dormir, pensando nas suas preocupações, achou que a vida seria bem melhor se todos os filhos já estivessem crescidos e com carreiras encaminhadas. Deu um fortíssimo puxão na linha, e acordou no dia seguinte vendo que os filhos já não estavam mais em casa, pois tinham arranjado empregos em diferentes cantos do país, e que ele e a mulher estavam sós. Seu cabelo estava quase todo branco e doíam-lhe as costas e as pernas quando subia uma escada ou os braços quando levantava uma viga mais pesada. Lise também envelhecera, e estava quase sempre doente. Ele não agüentava vê-la sofrer, de tal forma que lançava mão da linha mágica cada vez mais freqüentemente. Mas bastava ser resolvido um problema, e já outro surgia em seu lugar. Pensou que talvez a vida melhorasse se ele se aposentasse. Assim, não teria que continuar subindo nos edifícios em obras, sujeito a lufadas de vento, e poderia cuidar de Lise sempre que ela adoecesse. O problema era a falta de dinheiro suficiente para sobreviver. Pegou a bola mágica, então, e ficou olhando. Para seu espanto viu que a linha não era mais prateada, mas cinza, e perdera o brilho. Decidiu ir para a floresta dar um passeio e pensar melhor em tudo aquilo.

**\*\*O que acontecerá?**

Já fazia muito tempo que não ia àquela parte da floresta. Os pequenos arbustos haviam crescido, transformando-se em árvores frondosas, e foi difícil encontrar o caminho que costumava percorrer. Acabou chegando a um banco no meio de uma clareira. Sentou-se para descansar e caiu em sono leve. Foi despertado por uma voz que chamava-o pelo nome: "Pedro! Pedro!"

### **\*\*Quem estava ali? O que queria com Pedro?**

Abriu os olhos e viu a mulher que encontrara havia tantos anos e que lhe dera a bola prateada com a linha dourada mágica. Aparentava a mesma idade que tinha no dia em questão, exatamente igual. Ela sorriu para ele.

- E então, Pedro, sua vida foi boa? - perguntou.

### **\*\*O que ele respondeu?**

- Não estou bem certo - disse ele. - Sua bola mágica é maravilhosa. Jamais tive que suportar qualquer sofrimento ou esperar por qualquer coisa em minha vida. Mas tudo foi tão rápido. Sinto como se não tivesse tido tempo de apreender tudo que se passou comigo; nem as coisas boas, nem as ruins. E agora falta tão pouco tempo! Não ouse mais puxar a linha, pois isto só anteciparia minha morte. Acho que seu presente não me trouxe sorte.

- Mas que falta de gratidão! - disse a mulher. - Como você gostaria que as coisas fossem diferentes?

- Talvez se você tivesse me dado uma outra bola, que eu pudesse puxar a linha para fora e para dentro também. Talvez, então, eu pudesse reviver as coisas ruins.

A mulher riu-se. - Está pedindo muito! Você acha que Deus nos permite viver nossas vidas mais de uma vez? Mas posso conceder-lhe um último desejo, seu tolo exigente.

- Qual? - perguntou ele.

- Escolha - disse ela. Pedro pensou bastante.

### **\*\*O que ele pediu à mulher?**

Depois de um bom tempo, disse: - Eu gostaria de tornar a viver minha vida, como se fosse a primeira vez, mas sem sua bola mágica. Assim poderei experimentar as coisas ruins da mesma forma que as boas sem encurtar sua duração, e pelo menos minha vida não passará tão rápido e não perderá o sentido como um devaneio.

- Assim seja - disse a mulher. - Devolva-me a bola. Ela esticou a mão e Pedro entregou-lhe a bola prateada. Em seguida, ele se recostou e fechou os olhos, exausto.

### **\*\*O que acontecerá em seguida?**

Quando acordou, estava na cama. Sua jovem mãe se debruçava sobre ele, tentando acordá-lo carinhosamente.

- acorde, Pedro. Não vá chegar atrasado na escola. Você estava dormindo como uma pedra!

Ele olhou para ela, surpreso e aliviado.

Tive um sonho horrível, mãe. Sonhei que estava velho e doente e que minha vida passara como num piscar de olhos sem que eu sequer tivesse algo para contar. Nem ao menos algumas lembranças.

A mãe riu-se e fez que não com a cabeça.

Isso nunca vai acontecer disse ela. As lembranças são algo que todos temos, mesmo quando velhos. Agora, ande logo, vá se vestir. A Lise está esperando por você, não deixe que se atrase por sua causa.

A caminho da escola em companhia da amiga, ele observou que estavam em pleno verão e que fazia uma linda manhã, uma daquelas em que era ótimo estar vivendo. Em poucos minutos, estariam encontrando os amigos e colegas, e mesmo a perspectiva de enfrentar algumas aulas não parecia tão ruim assim. Na verdade, ele mal podia esperar."

## Anexo 2: Música “Costura da Vida”

### ***Costura Da Vida***

Tambolelê

Composição: Sérgio Pererê

Eu tentei compreender  
A costura da vida  
Me enrolei pois  
A linha era muito comprida  
Mas como é que eu vou fazer  
Para desenrolar  
Para desenrolar  
Se na linha do céu sou estrela  
Na linha da terra sou rei  
Na linha das águas  
Sou triste  
Pelo fogo que um dia apaguei  
Na linha do céu sou estrela  
Na linha da terra sou rei  
Mas na linha do fogo  
Sou triste  
Pelos mares que não naveguei  
Mas como é que eu vou fazer  
Para desenrolar  
Para desenrolar

PROJETO EJA BH  
ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA E ECOLÓGICA MORRO DAS PEDRAS  
PROFESSORA: ANA PAULA

**PROJETO IDENTIDADES**

**NOME DA GENTE**

(PEDRO BANDEIRA)

POR QUE É QUE EU ME CHAMO ISSO  
E NÃO ME CHAMO AQUILO?  
POR QUE É QUE O JACARÉ  
NÃO SE CHAMA CROCODILO?

FOI MEU PAI QUEM DECIDIU  
QUE O MEU NOME FOSSE AQUELE.  
ISSO SÓ SERIA JUSTO  
SE ESCOLHESSE O NOME DELE!  
EU NÃO GOSTO DO MEU NOME,  
NÃO FUI EU QUEM ESCOLHEU.  
EU NÃO SEI POR QUE SE METEM  
COM UM NOME QUE É SÓ MEU!

QUANDO EU TIVER UM FILHO,  
NÃO VOU PÔR NOME NENHUM.  
QUANDO ELE FOR BEM GRANDE,  
ELE QUE PROCURE UM!

O NENÊ QUE VAI NASCER  
VAI CHAMAR COMO O PADRINHO,  
VAI CHAMAR COMO O VOVÔ,  
MAS NINGUÉM VAI PERGUNTAR  
O QUE PENSA O COITADINHO.

1-QUAL O SEU NOME?

---

2-QUEM O ESCOLHEU?

---

---

3-QUEM SÃO SEUS PAIS?

---

4-VOCÊ TEM OU TEVE IRMÃOS? COMO SE CHAMAM OU SE CHAMAVAM?

---

---

---

5-ONDE VOCÊ NASCEU? EM QUAL DATA?

---

---

---

6-QUANDO VEIO MORAR EM BELO HORIZONTE? HÁ QUANTO TEMPO MORA NO SEU ATUAL ENDEREÇO?

---

---

---

7-POR QUE SE MUDOU PARA BELO HORIZONTE?

---

---

---

## VERBO SER

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

QUE VAI SER QUANDO CRESCER?  
VIVEM PERGUNTANDO EM REDOR. QUE É SER?  
É TER UM CORPO, UM JEITO, UM NOME?  
TENHO OS TRÊS. E SOU?  
TENHO DE MUDAR QUANDO CRESCER? USAR OUTRO NOME, CORPO E JEITO?  
OU A GENTE SÓ PRINCIPIA A SER QUANDO CRESCE?  
É TERRÍVEL, SER? DÓI? É BOM? É TRISTE?  
SER; PRONUNCIADO TÃO DEPRESSA, E CABE TANTAS COISAS?  
REPITO: SER, SER, SER. ER. R.  
QUE VOU SER QUANDO CRESCER?  
SOU OBRIGADO A? POSSO ESCOLHER?  
NÃO DÁ PARA ENTENDER. NÃO VOU SER.  
VOU CRESCER ASSIM MESMO.  
SEM SER ESQUECER.

8-QUAIS SÃO SUAS PRINCIPAIS LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA?

---

---

---

9-QUANDO CRIANÇA, QUAIS ERAM OS SEUS SONHOS? DE QUE VOCÊ BRINCAVA?

---

---

---

---

---



## CIDADÃO

(LÚCIO BARBOSA)

TÁ VENDENDO AQUELE EDIFÍCIO  
MOÇO?  
AJUDEI A LEVANTAR  
FOI UM TEMPO DE AFLIÇÃO  
ERAM QUATRO CONDUÇÃO  
DUAS PRÁ IR, DUAS PRÁ VOLTAR  
HOJE DEPOIS DELE PRONTO  
OLHO PRÁ CIMA E FICO TONTO  
MAS ME VEM UM CIDADÃO  
E ME DIZ DESCONFIADO:  
"TU TÁ AÍ ADMIRADO?  
OU TÁ QUERENDO ROUBAR?"  
MEU DOMINGO TÁ PERDIDO  
VOU PRA CASA ENTRISTECIDO  
DÁ VONTADE DE BEBER  
E PRA AUMENTAR MEU TÉDIO  
EU NEM POSSO OLHAR PRO  
PRÉDIO  
QUE EU AJUDEI A FAZER  
TÁ VENDENDO AQUELE COLÉGIO  
MOÇO?  
EU TAMBÉM TRABALHEI LÁ  
LÁ EU QUASE ME ARREBENTO  
FIZ A MASSA, PUS CIMENTO  
AJUDEI A REBOCAR  
MINHA FILHA INOCENTE  
VEM PRA MIM TODA CONTENTE  
"PAI VOU ME MATRICULAR"  
MAS ME DIZ UM CIDADÃO:  
"CRIANÇA DE PÉ NO CHÃO  
AQUI NÃO PODE ESTUDAR"

ESSA DOR DOEU MAIS FORTE  
POR QUE É QUE EU DEIXEI O  
NORTE  
EU ME PUS A ME DIZER  
LÁ A SECA CASTIGAVA  
MAS O POUCO QUE EU PLANTAVA  
TINHA DIREITO A COMER  
TÁ VENDENDO AQUELA IGREJA  
MOÇO?  
ONDE O PADRE DIZ AMÉM  
PUS O SINO E O BADALO  
ENCHI MINHA MÃO DE CALO  
LÁ EU TRABALHEI TAMBÉM  
LÁ FOI QUE VALEU A PENA  
TEM QUERMESSE, TEM NOVENA  
E O PADRE ME DEIXA ENTRAR  
FOI LÁ QUE CRISTO ME DISSE:  
"RAPAZ DEIXE DE TOLICE  
NÃO SE DEIXE AMEDRONTAR...  
FUI EU QUEM CRIOU A TERRA  
ENCHI O RIO, FIZ A SERRA  
NÃO DEIXEI NADA FALTAR  
HOJE O HOMEM CRIOU ASAS  
E NA MAIORIA DAS CASAS  
EU TAMBÉM NÃO POSSO  
ENTRAR".

10-QUANDO COMEÇOU A TRABALHAR? EM QUE?

---

---

---

---

11-QUAIS LEMBRANÇAS TEM DESTA ÉPOCA?

---

---

---

---

“A GENTE SÓ ENTENDE BEM DAS COISAS QUE JÁ EXPERIMENTOU.”  
(TRECHO DO LIVRO **A COLCHA DE RETALHOS** DE CONCEIL C. DA SILVA E  
NYE R. SILVA)

12-COMO GASTAVA O QUE RECEBIA DE SALÁRIO?

---

---

---

---

13-TRABALHA ATUALMENTE (REMUNERADO) OU É APOSENTADO (A)?

---

---

14-SE AINDA TRABALHA, COM O QUE E ONDE?

---

---

---

---

15-SE É APOSENTADO (A), QUANDO SE APOSENTOU?

---

---

16-QUAIS SÃO HOJE AS SUAS PRINCIPAIS ATIVIDADES?

---

---

---

---

17-VOCÊ TEM FILHOS? QUANTOS? QUAIS OS SEUS NOMES?

---

---

---

---

---

18-VOCÊ É CASADO (A)? COM QUEM? QUANDO SE CASOU?

---

---

---

---

---

19-VOCÊ TEM NETOS? QUANTOS?

---

---

---

---

---

20-QUANDO SE MATRICULOU NESTE PROJETO? POR QUE SE  
MATRICULOU? COMO FICOU SABENDO DO FUNCIONAMENTO DA TURMA?

---

---

---

---

---

---

---

21-QUAIS SÃO SEUS PRINCIPAIS SONHOS E DESEJOS?

---

---

---

---

---

---

22-QUAIS FORAM SUAS CONQUISTAS APÓS INICIAR ESTE CURSO?

---

---

---

23-APÓS CONCLUIR ESTE CURSO, O QUE PRETENDE FAZER?

---

---

---

---

“EU TENDEI COMPREENDER

A COSTURA DA VIDA

ME ENROLEI PORQUE

A LINHA ERA MUITO COMPRIDA.”

(TRECHO DA MÚSICA **COSTURA DA VIDA** DO GRUPO TAMBOLELÊ)

Anexo 4: Texto convite para apresentação da Oficina Objetos de Afeto

DEVANIRA (CRIOLA),  
CONVIDAMOS VOCÊ PARA NOSSA APRE-  
SENTAÇÃO DE HISTÓRIA QUE IRÁ REA-  
LIZAR-SE DIA 26 DE ABRIL DE 2020  
ÀS 14 HORAS NA ACADEMIA DA CI-  
DADE (PARQUE ECOLÓGICO SANTA  
SOFIA.) CONTAMOS COM VOCÊ E DES-  
DE JÁ MUITO OBRIGADA A  
ECOLEGAS DA EJA BH NORR  
DAS PEDRAS.



Anexo 5: Letras das músicas  
**CANTO DE UM POVO DE UM  
LUGAR**

COMPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO: CAETANO  
VELOSO

TUDO DIA O SOL LEVANTA  
E A GENTE CANTA  
AO SOL DE TODO DIA  
FIM DA TARDE A TERRA CORA  
E A GENTE CHORA  
PORQUE FINDA A TARDE  
QUANDO A NOITE A LUA MANSO  
E A GENTE DANÇA  
VENERANDO A NOITE

**COLCHA DE RETALHOS**

COMPOSIÇÃO: RAUL TORRES

AQUELA COLCHA DE RETALHOS  
QUE TU FIZESTE  
JUNTANDO PEDAÇO EM PEDAÇO  
FOI COSTURADA  
SERVIU PARA O NOSSO ABRIGO  
EM NOSSA POBREZA  
AQUELA COLCHA DE RETALHOS  
ESTÁ BEM GUARDADA

AGORA NA VIDA RICA QUE ESTÁS  
VIVENDO  
TERÁS COMO AGASALHO COLCHA  
DE CETIM  
MAS QUANDO CHEGAR O FRIO NO  
TEU CORPO ENFERMO  
TU HÁS DE LEMBRAR DA COLCHA  
E TAMBÉM DE MIM

EU SEI QUE HOJE NÃO TE  
LEMBRAS DOS DIAS AMARGOS  
QUE JUNTO DE MIM FIZESTES UM  
LINDO TRABALHO  
SE NESTA SUA VIDA ALEGRE TENS  
O QUE QUERES  
EU SEI QUE ESQUECESTE AGORA A  
COLCHA DE RETALHOS

AGORA NA VIDA RICA QUE ESTÁS  
VIVENDO

TERÁS COMO AGASALHO COLCHA  
DE CETIM  
MAS QUANDO CHEGAR O FRIO NO  
TEU CORPO ENFERMO  
TU HÁS DE LEMBRAR DA COLCHA  
E TAMBÉM DE MIM

**SERESTA (VIOLÃO EM SERESTA)**

COMPOSIÇÃO: ALVARENGA & RANCHINHO E  
NEWTON TEIXEIRA

MEU VIOLÃO EM SERESTA  
À LUZ DE UM LUAR  
A NATUREZA EM FESTA  
TUDO PARECE CANTAR

SÓ EU TRISTONHO NA RUA  
SOZINHO, SEM NINGUÉM  
VIVO CANTANDO PRÁ LUA  
A CANÇÃO QUE É SÓ TUA  
MEU QUERIDO BEM

VIVO CANTANDO PRÁ LUA  
A CANÇÃO QUE É SÓ TUA  
MEU QUERIDO BEM

POR QUE NÃO VENS, NÃO VENS  
ESCUTAR  
O TEU CANTOR A CANTAR  
ESTA CANÇÃO, QUE EU MESMO FIZ  
POR SER, ASSIM, INFELIZ

MEU VIOLÃO EM SERESTA  
À LUZ DE UM LUAR  
A NATUREZA EM FESTA  
TUDO PARECE CANTAR

SÓ EU TRISTONHO NA RUA  
SOZINHO, SEM NINGUÉM  
VIVO CANTANDO PRÁ LUA  
A CANÇÃO QUE É SÓ TUA  
MEU QUERIDO BEM  
VIVO CANTANDO PRÁ LUA  
A CANÇÃO QUE É SÓ TUA  
MEU QUERIDO BEM

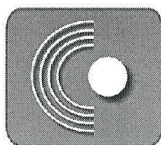
## Anexo 6: Letra da música Tocando em frente

### TOCANDO EM FRENTE

(ALMIR SATER)

ANDO DEVAGAR PORQUE JÁ TIVE PRESSA  
E LEVO ESSE SORRISO PORQUE JÁ CHOREI DEMAIS  
HOJE ME SINTO MAIS FORTE MAIS FELIZ, QUEM SABE  
EU SÓ LEVO A CERTEZA DE QUE MUITO POUCO EU SEI  
E NADA SEI  
CONHECER AS MANHAS E AS MANHÃS  
O SABOR DAS MASSAS E DAS MAÇÃS  
É PRECISO AMOR PRA PODER PULSAR  
É PRECISO PAZ PRA PODER SORRIR  
É PRECISO CHUVA PARA FLORIR  
PENSO QUE CUMPRIR A VIDA SEJA SIMPLEMENTE  
COMPREENDER A MARCHA E IR TOCANDO EM FRENTE  
COMO UM VELHO BOIADEIRO LEVANDO A BOIADA  
EU VOU TOCANDO OS DIAS PELA LONGA ESTRADA, EU SOU  
ESTRADA EU VOU  
CONHECER AS MANHAS E AS MANHÃS  
O SABOR DAS MASSAS E DAS MAÇÃS  
É PRECISO AMOR PRA PODER PULSAR  
É PRECISO PAZ PRA PODER SORRIR  
É PRECISO CHUVA PARA FLORIR  
TODO MUNDO AMA UM DIA, TODO MUNDO CHORA  
UM DIA A GENTE CHEGA NO OUTRO VAI EMBORA  
CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA HISTÓRIA  
E CADA SER EM SI CARREGA O DOM DE SER CAPAZ  
E SER FELIZ  
CONHECER AS MANHAS E AS MANHÃS  
O SABOR DAS MASSAS E DAS MAÇÃS  
É PRECISO AMOR PRA PODER PULSAR  
É PRECISO PAZ PRA PODER SORRIR  
É PRECISO CHUVA PARA FLORIR  
ANDO DEVAGAR PORQUE JÁ TIVE PRESSA  
E LEVO ESSE SORRISO PORQUE JÁ CHOREI DEMAIS  
CADA UM DE NÓS COMPÕE A SUA HISTÓRIA E  
CADA SER EM SI CARREGA UM DOM DE SER CAPAZ  
E SER FELIZ

**COM MUITO CARINHO,  
ANA PAULA E CRISTIANE  
SETEMBRO/2010**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica

**ATA DE DEFESA DO TERCEIRO TRABALHO FINAL - CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dez, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão da quarta edição do curso LASEB – Pós-graduação lato sensu em Educação Básica – com o título **O TRABALHO COM AS IDENTIDADES E MEMÓRIAS EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: CONTAR HISTÓRIAS, (RE) ESCREVER MEMÓRIAS** da aluna ANA PAULA FERNANDES PINTO. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Míria Gomes de Oliveira (Orientadora) e Lúcia Fernanda Pinheiro Barros. Os trabalhos iniciaram-se às 8 horas, atendendo a uma escala de apresentações definida pela orientadora. Após a apresentação oral da pesquisa, a banca examinadora fez uma arguição à candidata. A banca se reuniu, em seguida, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 95, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado à aluna, que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital (CD), de acordo com as orientações da secretaria do colegiado de curso. Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 11 de dezembro de 2010.

Aluna Ana Paula Fernandes Pinto n° de matrícula **2009746605**

Professora Míria Gomes de Oliveira - Orientadora

Professora Lúcia Fernanda Pinheiro Barros - convidada/avaliadora

Ana Maria de Castro Rocha  
Ana Maria de Castro Rocha  
Secretária do Colegiado de Curso Lato Sensu  
em Docência na Educação Básica