

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Cristina Sanches Neves

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA:
uma abordagem interativa e afetiva

Belo Horizonte

2012

Ana Cristina Sanches Neves

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA:
uma abordagem interativa e afetiva**

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/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Cláudia Starling Bosco

Belo Horizonte

2012

Ana Cristina Sanches Neves

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA:
uma abordagem interativa e afetiva**

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: Cláudia Starling Bosco

Aprovado em ____ de _____ de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Cláudia Starling Bosco
Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Ma. Maria Flôr de Maio Barbosa Benfica
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

*Dedico o presente trabalho aos alunos da
Educação de Jovens e Adultos da
Escola Municipal Rui da Costa Val,
meus bravos guerreiros.*

Agradecimentos:

*aos meus pais, pelo apoio;
ao meu marido, filha, irmã e sobrinhos, pela compreensão;
amigos e amigas pelo estímulo;
a Deus, minha força maior.*

RESUMO

Esse plano de ação foi desenvolvido em uma escola pública do município de Belo Horizonte, com estudantes da EJA, durante o ano de 2011 e no primeiro semestre de 2012. Tem como objetivo promover, através da elaboração e desenvolvimento de atividades de oralidade, leitura e escrita, situações de reflexão sobre os valores humanos, além de refletir sobre a importância da interação e da afetividade nas práticas pedagógicas, a partir do papel fundamental que possuem no ato de aprender e de ensinar dentro do contexto escolar. Para realização desse trabalho utilizamos como referencial teórico os estudos de Jaqueline Moll (2005), Paulo Freire (1979, 1982), Magda Soares (2009), Miguel Arroyo (2005), entre outros, que valorizam a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos críticos e autônomos. Os resultados confirmam a importância do professor considerar em sua ação pedagógica as histórias dos estudantes e do grupo, além das relações de identidade e poder construídas por esses sujeitos dentro e fora do ambiente escolar, implícitas em todo o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: leitura, escrita, oralidade, afetividade, interação, Educação de Jovens e Adultos

Quando olhamos por alto as pessoas, ressaltam suas diferenças: negros e brancos, homens e mulheres, seres agressivos e passivos, intelectuais e emocionais, alegres e tristes, radicais e reacionários. Mas, a medida que compreendemos os demais as diferenças desaparecem e em seu lugar surge a unicidade humana: as mesmas necessidades, os mesmos temores, as mesmas lutas e desejos. Todos somos um.

Joyce em Finnegan's Wake

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAR É TRANSFORMAR	11
3 CULTURA, INTERAÇÃO E AFETIVIDADE	13
4 SEMEAR A ESPERANÇA: EDUCAR JOVENS E ADULTOS	17
5 UM ENCONTRO DA ESCOLA COM A EJA	23
6 OBJETIVOS	26
6.1 Objetivo Geral	26
6.2 Objetivo Específicos	26
7 DESENVOLVENDO E ANALISANDO AS AÇÕES	27
7.1 Discutindo sobre os valores	27
7.2 Oficina: Memórias e Identidades	29
7.3 Oficina: “Sessão Pipoca na EJA”	34
7.4 Oficina: A EJA na Era Digital	36
7.5 Oficina: “Aluno leitor na EJA”	38
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
9 REFERÊNCIAS	44
ANEXO 1 – Oficina Memórias e Identidades	47
ANEXO 2 – Caixa de Memórias	48
ANEXO 3 – Projeto “Sessão Pipoca na EJA”	51
ANEXO 4 – Projeto “A EJA na Era Digital”	52
ANEXO 5 – Projeto “Aluno Leitor da EJA”	53

1 INTRODUÇÃO

Uma vez, um velho rabino disse que os professores começam ensinando o que não sabem, depois de algum tempo ensinam o já aprenderam, depois de mais algum tempo ensinam o que é importante e só depois de muito tempo percebem que sua tarefa não é a de ensinar mas a de criar condições para que os alunos aprendam. “Era sábio o velho rabino.”

Maurício Mogilnik

O foco desse plano de ação é o trabalho com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da importância da afetividade e da interação para a construção de uma prática pedagógica comprometida com os valores éticos e sociais, como o respeito, solidariedade, justiça, democracia, entre outros.

Toda ação pedagógica está carregada de intenções, não é neutra. Nesse sentido, é importante que o professor reflita sobre os valores que estão sendo construídos ao trabalhar os conteúdos de leitura, escrita e oralidade com os educandos.

Através desse plano de ação busquei vislumbrar e discutir aspectos que constituem os sujeitos do processo vivido na EJA e a importância da afetividade ao permear esta experiência. Afinal, o professor também é aprendiz e construtor de sua postura junto aos alunos. Sendo assim, o resgate da afetividade deve começar por ele mesmo.

Enquanto educadores, devemos nos preocupar em auxiliar na formação de sujeitos críticos, na desconstrução de verdades únicas e à ciência de que podemos com nossa fala, gestos e atitudes reproduzir as desigualdades já existentes.

“Burro velho não aprende” é um ditado popular, que nem sempre é verbalizado, mas seu sentido “ronda” a educação entre jovens que estão fora de seu tempo escolar e também entre adultos que voltam para escola para continuar o processo de escolarização.

Não há como negar a presença de preconceitos, desavenças, além de outros obstáculos, em nosso cotidiano escolar. Mesmo ciente dos conflitos que permeiam o processo educacional, procuro assumir o desafio de ir além do repasse mecânico do conhecimento e abraçar o compromisso de entender o processo

educativo como um processo construído coletivamente, por sujeitos múltiplos e históricos e em constante aprendizado.

[...] quando estamos lidando com o saber e o aprender, o que se vive é um cuidadoso e lento trabalho de lidar com momentos inesperados da experiência de vida de cada pessoa educanda. De olhar nos olhos uma gente que não raro precisou esperar mais da metade da vida para ser aceita em um banco de escola. (BRANDÃO, 2002, p. 43).

Sendo assim, ao propor e realizar o trabalho com práticas pedagógicas baseadas nos aspectos interativos e afetivos, que envolvem a leitura, escrita e a oralidade nas turmas da EJA, me dispus a efetivamente conhecer a condição inicial dos alunos, respeitar os ritmos de aprendizado e estimular os educandos a se expressarem e interagirem.

Este plano de ação foi estruturado a partir de alguns pontos-chave importantes relacionados ao trabalho das práticas docentes.

Primeiramente iremos desenvolver uma breve discussão sobre a educação como um fator de transformação, apontando a importância do educador refletir sobre o seu papel social. Temas como linguagem, cultura, afetividade, interação e algumas especificidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos também serão abordados e discutidos.

A seguir, apresentaremos propostas de atividades que foram desenvolvidas em uma escola pública e em turmas de estudantes da EJA que se encontram em Processo de Alfabetização e em Processo de Certificação.¹

No final, iremos apresentar algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido reforçando a importância do trabalho com a linguagem numa perspectiva interativa e afetiva.

¹ As nomenclaturas para denominar os níveis de escolarização da EJA são diversificadas e em cada escola podemos encontrar denominações diferentes. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) enviou para as escolas orientações que estabeleceram a partir do ano de 2012 a classificação dos estudantes em: Em Processo de Alfabetização (EPA) e Em Processo de Certificação (EPC).

2 EDUCAR É TRANSFORMAR

Sendo o educador considerado o sujeito de sua própria prática pedagógica, é fundamental que o planejamento, a execução e a avaliação da prática do docente estejam norteados por princípios de criticidade para que sua ação seja efetivamente significativa.

De acordo com RIBEIRO & BREGUNCI (1986) é fundamental levar em consideração a subjetividade envolvida na ação pedagógica:

a unicidade da relação entre um professor e seus alunos demanda daquele uma atuação singular. A simples aplicação de princípios gerais didáticos, psicológicos, sociológicos ou filosóficos não capta o que ocorre de modo adequado e não consegue clarificar a natureza de cada momento singular. [...]. Sendo assim, há uma necessidade de levar em conta a unicidade daquele momento e daquela relação – o que é levar em conta a subjetividade (RIBEIRO & BREGUNCI, 1986, p. 91).

Há variadas e muitas maneiras de ver o mundo e estar nele. Portanto, é necessário que o educador compreenda que os grupos sociais têm características próprias e que apesar das diferenças, não há grupos melhores ou piores.

Combater a uniformidade no ambiente escolar e a procura por resultados homogêneos, incluindo novos elementos referentes às histórias pessoais que os aprendizes já trazem, é fundamental no trabalho docente. A efetiva inclusão social só irá e deve acontecer em ambiente de liberdade individual, com práticas pedagógicas democráticas, solidárias e com atitudes baseadas no respeito à dignidade dos indivíduos.

Segundo Freire é preciso considerar o sujeito que está aprendendo, como sujeito de seu processo de aprendizagem, pois a

educação é uma resposta da finitude da infinitude [...]. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação. Não pode ser o objeto dela [...]. Ele está no mundo e com o mundo. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca. Portanto, aqueles que ensinam não estão se comunicando com um grupo de ignorantes, mas com homens que possuem um saber tão relativo quanto o deles (FREIRE, 1979, p. 27).

A motivação ao lado do ato de aprender e desse sujeito aprendiz vem aliciada a um conhecimento já adquirido. Sendo assim, podemos afirmar que cada

sujeito promove processos internos de desenvolvimento, dentro de um ritmo e tempo próprios.

Portanto, considerando-se a escola o lugar por excelência para o qual a sociedade contemporânea delegou o papel de ensinar às novas gerações, a base fundamental do trabalho educativo passa a ser o estabelecimento de uma relação dialética com o contexto da sociedade onde se desenvolve este processo, visto que as intervenções efetivam-se como elementos fundamentais para a produção do aprendizado.

SERRÃO (1999) discute a diferença entre ser um educador facilitador ou condutor do processo de aprendizagem:

Ao educador, no desempenho do seu trabalho com os grupos, chamamos facilitador. Não se trata de um condutor, pois na condução o outro é passivo, segue, obedece. Na facilitação, o outro participa (SERRÃO, 1999, p. 25).

Entretanto, encontrar e manter-se equilibrado entre a tendência de conduzir ou de ser um facilitador, talvez seja um dos maiores desafios do educador, principalmente aqueles que trabalham na EJA, pois lidam com uma realidade muito singular.

Neste plano de ação ganha força a importância em assumir esse desafio, propondo atividades de leitura, escrita e oralidade, permeadas de afetividade e interação, onde as vivências e especificidades do sujeito sejam valorizadas. Dessa maneira, estamos dando voz aos sujeitos levando em consideração as implicações para a construção da identidade e evidenciando as relações de poder vivenciadas por esse mesmo sujeito dentro do contexto no qual está inserido, seja ele escolar ou não.

Apesar de o Brasil ser um país com enormes desigualdades e contradições, a educação se apresenta como um fator de esperança e transformação social, não apenas favorecendo o acesso ao conhecimento, mas propiciando condições para que o indivíduo construa e exerça sua cidadania.

3 CULTURA, INTERAÇÃO E AFETIVIDADE

Os temas cultura, interação e afetividade são elementos essenciais para fundamentar propostas de trabalho envolvendo a linguagem nas turmas da EJA.

Partindo do princípio de que nós somos e nos tornamos humanos transformando o meio ambiente em que vivemos para adaptá-lo a nós, podemos afirmar que vivemos em um mundo natural como agentes de cultura(s), segundo afirma Brandão (2008)

não somos quem somos, seres humanos, porque somos seres racionais. Somos quem somos e somos até mesmo racionais, porque somos seres aprendentes. Somos seres vivos dependentes de estarmos a todo tempo de nossas vidas – e não apenas durante algumas fases dela – aprendendo e reaprendendo. [...] (BRANDÃO, 2008, p. 28).

Dessa maneira, ao interagir com o meio, o sujeito promove processos não lineares e internos de desenvolvimento que o auxiliará na construção do conhecimento. E é através das implicações dessa dinâmica entre o aprender e o reaprender que o sujeito se torna um ser social.

A família é apontada como o primeiro campo inicial do processo de socialização, visto que corresponde ao grupo social que influencia na adaptação dos indivíduos às exigências do conviver em sociedade, tendo em sequência como segundo grande âmbito o sistema educacional. São nesses espaços que o sujeito, inicialmente, tem seus primeiros contatos com a linguagem.

Trabalhar a linguagem numa vertente interativa e dinâmica é considerar todo o contexto social e os sujeitos envolvidos no processo de aprender e ensinar.

Magda Soares (1986, p. 78), alerta:

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais econômicas reconhece, no quadro destas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (SOARES, 1986, p. 78).

Sendo a escola uma realidade histórica e no seu papel de formadora de sujeitos críticos, participativos e aptos para a vida em sociedade, faz-se urgente a

necessidade de ampliar a percepção dos educadores a respeito da multiplicidade dos indivíduos, das suas diferentes dimensões nos diversos tempos e espaços e nas relações que são construídas no cotidiano.

Dessa maneira, a escola passa a ser um espaço vivo, carregado de conflitos, contradições e ambiguidades, além de memórias e significações. Daí de tornar a escola um lugar de acessível para toda comunidade escolar, enquanto espaço de construção e aperfeiçoamento do conhecimento.

A abertura da instituição escolar a essa comunidade, seja aos profissionais da educação, alunos, pais ou funcionários, é fundamental para a efetivação de um aprendizado significativo e interativo.

É importante fazer o intercâmbio entre os espaços escolares e não escolares, já que a

escola necessita escorrer para a rua. Por sua vez, a rua quer e precisa invadir a escola. Entender, juntamente com os alunos os processos pelos quais a cultura se transforma e as diferentes maneiras de utilizá-la como ferramenta educacional pode contribuir para que, em um futuro próximo, contemos a história através dos nossos olhares (MARTINS, 2008, p. 62).

Portanto, a disponibilização do espaço escolar irá proporcionar aos alunos e familiares um sentimento de pertencimento, pois eles se sentirão reconhecidos no conhecimento que a escola produz, transmite e constrói com seus educandos.

Pensar uma escola multicultural, interativa, afetiva e inclusiva é conferir aos sujeitos e elaborar entre eles, e com eles, um projeto a ser vivido diariamente.

Em conformidade, Santos (2007, p. 25) afirma

a escola precisa ser entendida como uma instituição voltada para a realização da prática pessoal e social, contextualizada nas dimensões espacial e temporal, revestida de caráter contraditório e complexo. É preciso privilegiar sua abordagem como processo, não produto acabado. A escola não é, e, sim, está sendo (SANTOS, 2007, p. 25).

E é neste contexto que a questão da interação e do vínculo afetivo entre professor e aluno deve ser pensado, praticado e efetivado, eixos enfatizados nesse plano de ação.

Serrão (1999) define vínculo como sendo “a relação que se constrói entre as pessoas na convivência grupal”. Através do vínculo, o processo de

desenvolvimento pessoal e social do educando se torna possível, sendo que na relação e na troca com outro ele pode construir e reconstruir suas possibilidades.

Sendo assim, em qualquer relação que se estabeleça entre as pessoas, o vínculo possui um papel fundamental. Daí a importância de que este elo, entre educador e educando seja também afetivo. O professor tem que ter ciência de que o vínculo que estabelece com o aluno será um fator relevante para mobilizar a busca pelo novo, por novos conhecimentos.

O ambiente escolar deve levar em conta seu ator principal, que é o aluno, como ser integral e único. É importante compreender que o espaço educativo deve abrir-se a um novo olhar para constituir-se num espaço de confiança e liberdade, onde a dicotomia entre corpo e mente, cognição e afetividade seja combatida, pois a

A corporeidade (movimento humano, cultura corporal, expressão corporal, ação ou conduta humana) é uma linguagem completa e complexa, a seu modo tão elaborada quanto as linguagens escrita e oral; são formas de linguagem que não podem ser postas em confronto, muito menos em competição. Dispor de apenas uma delas é acentuar a fragmentação humana, fortalecer a dicotomia corpo e mente e impor um outro tipo, talvez mais refinado, de analfabetismo (CORRÊA, 1999, p. 74).

O corpo é uma dimensão do aprendente e por isso não pode ser negado. Ele é uma fonte por onde passa o conhecimento, portanto, é por ele que o sujeito irá se expressar e se posicionar no mundo.

Nós, humanos, somos dotados de um corpo que nos permite apropriar do conhecimento pelo tocar, experimentar e vivenciar experiências. Daí a necessidade de se combater a ideia de que “prazer e dever devem caminhar separados”. Afinal, todos os sentimentos são exteriorizados através de manifestações corporais que se emitem para o mundo, sejam eles prazerosos ou não.

Nesse contexto, faz-se necessário a escola assumir um papel transformador e não dominador, pois as implicações de cada ação pedagógica irão inferir diretamente, positiva ou negativamente, no processo de construção do conhecimento do sujeito aprendiz.

É fato que muitos alunos, principalmente jovens e adultos, resistem, num primeiro momento, às práticas da corporeidade. Portanto, somente após um processo de reflexão e de experimentação de propostas que incluam vasto debate sobre corpo, natureza e cultura é que estes alunos autorizam a práticas como estas.

Podemos concluir que através do corpo e de suas interações com o meio, pode-se demonstrar afetos e dessa maneira, ter um clima propício para a construção de conhecimentos verdadeiramente significativos. Nesse sentido, realizar um plano de ação buscando a integração de múltiplas práticas, com certeza é um grande desafio, pois envolve questões amplas e complexas relacionadas ao corpo, a afetividade, a interação, dentre outros. Isso reforça a razão de se refletir e retratar nesse plano de ação, o trabalho com práticas pedagógicas numa abordagem interativa e afetiva, tamanha a sua relevância no processo de aprendizagem dos estudantes da EJA.

4 SEMEAR A ESPERANÇA: EDUCAR JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos nem sempre foi objeto de interesse do poder público e sempre sofreu diante das discriminações sociais. A partir dos inúmeros processos de redemocratização do Estado desencadeados após a ditadura Vargas (1945), motivados pelos movimentos sociais ou pela necessidade de sustentação política dos governos, destacou-se a Educação de Jovens e Adultos na preocupação com a universalização da educação básica, tornando a alfabetização de adultos parte das políticas educacionais.

No entanto, a visão marginalizada do adulto analfabeto e o caráter superficial dado à aprendizagem, fizeram despontar uma nova orientação pedagógica para a educação de adultos inspirada nas reflexões pedagógicas de Paulo Freire, educador e filósofo. Sua importância para a educação brasileira, e mais especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, se deve ao fato de que suas crenças se opunham a uma educação bancária, tecnicista e alienante considerando o educando como sujeito da aprendizagem, portador de um conhecimento que ocorre a partir das experiências e sua leitura do mundo e não como mero receptáculo do saber, uma tábula rasa de conhecimentos.

Valendo-se dos princípios freirianos, surgiram, já na década de 60, alguns significativos programas de alfabetização e educação popular. Entre eles, podemos destacar o Centro de Cultura Popular (CCP) cujo propósito era a criação de centros de cultura popular em todo o Brasil através da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Sistema Paulo Freire que tinha como proposta pedagógica considerar o educando como o agente de sua aprendizagem.

Entretanto, o Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em 1964, após sucessivas pressões de intelectuais, artistas, lideranças sindicais e organizações populares, acabou inviabilizado após o golpe militar.

Apesar da influência dos movimentos sociais surgidos na década de 70, tais como a luta pela liberdade de imprensa, pelo direito de greve, pela anistia aos presos e exilados políticos, pelos interesses das denominadas minorias (mulheres, negros e homossexuais), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros, cuja bandeira se vinculava na luta pela democratização do país, somente a partir da década de 80, as políticas públicas educacionais ganham fôlego.

Sendo assim, a década de 80 se apresenta num quadro mais otimista em relação aos direitos educativos. No caso da Educação de Jovens e Adultos, o Estado passou a ter obrigatoriedade, zelando pela garantia do direito à educação escolar, a todos aqueles que a ela não tiveram acesso.

Em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cujos artigos são vitais para se pensar e efetivar a educação de qualidade no país, dentre os quais destaco

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,² 1986).

Entretanto, considerar um país como socialmente justo e democrático pressupõe o acesso de toda população a uma educação pública, gratuita, laica e de boa qualidade.

Sendo assim, faz-se necessário a desmistificação da ideia de educação compensatória, que segundo Soares é apenas

um paliativo para o problema de repetência e evasão de alunos das classes desfavorecidas, como forma de cumprimento do princípio ideário capitalista de igualdade de oportunidades nas escolas. Novamente, fica oculto o real causador da discriminação: a desigual distribuição da riqueza numa sociedade capitalista (SOARES, 1991, p. 31).

O fracasso no ensino, portanto, só pode ser confrontado se a escola assumir seu papel *transformador*, promovendo ações pedagógicas alicerçadas aos direitos fundamentais da sociedade, tais como ética, justiça e igualdade em prol do educando, seja ele criança, jovem ou adulto.

No âmbito da Educação de jovens e adultos, Arroyo (2005, p. 19), afirma que “a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente”. Alguns significativos indicadores que apontam nessa direção podem ser destacados: o reconhecimento dos jovens e adultos e seus processos de formação como foco de pesquisas e reflexão teórica pelas universidades e pelos centros de pesquisa e de formação; a valorização dos Fóruns de EJA como novos espaços promissores;

² Art. 2º – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

investimento na formação de profissionais educadores com competências específicas para o trabalho com o jovem e o adulto.

Em consonância com esse processo de redemocratização do país, que traz consigo o sentimento do direito de ter direito, a expansão da EJA no município de Belo Horizonte eleva-se a partir da década de 90.

É importante ressaltar que a EJA em Belo Horizonte tem sua história iniciada em 1971, marcada pela implantação do primeiro curso regular de suplência na Escola Municipal Maria das Neves, sendo uma das propostas de tal ensino repor a escolaridade perdida no passado. Nesse período, também surgiu como resposta do regime militar à situação do analfabetismo no nosso país, um programa do governo Federal, de caráter assistencialista e conservador, denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que se constituiu na grande ação nacional destinada a educação de jovens e adultos.

Sendo assim, após significativas iniciativas governamentais no combate ao analfabetismo e seus inúmeros desdobramentos no campo das políticas públicas, o sistema de discussão na rede municipal de ensino em Belo Horizonte tem se pautado pelo direito à educação e na definição do papel do município na efetivação desse poder legítimo proporcionando ações como debates e formações, que visam aperfeiçoar a organização das práticas pedagógicas, dos tempos e espaços às especificidades dos sujeitos educandos da EJA.

Portanto, faz-se necessária urgência em se ultrapassar a visão reducionista com que, por décadas, foram encarados os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Afinal, o propósito dessa educação não poderá ser suprir as deficiências dos conhecimentos adquiridos na escola, mas afirmar direitos peculiares de um tempo de vida.

A temática da formação de professores especificamente para esse público torna-se recorrente pela necessidade e pelo desejo de que esses espaços não fossem uma repetição banal das escolas para crianças.

Pinto (2005) apresenta o saber do educando adulto como o ponto de partida na distinção da educação de jovens e adultos para a educação de crianças

O ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo cultural que

possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos na escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal (PINTO, 2005, p. 73).

Os jovens e adultos necessitam de uma organização específica dos tempos e dos espaços para sua escolarização, garantindo condições de ampliação do acesso, da permanência e da aprendizagem das diferentes gerações que nunca tiveram acesso à escolarização ou que dela foram excluídos. Nesse contexto, os educadores têm que lidar com a baixa autoestima e o sentimento de incapacidade de aprender com que os alunos chegam a EJA, trazendo as suas vivências para a sala de aula e trabalhando a ressignificação que estas experiências podem adquirir neste espaço.

Compreender a complexidade deste quadro, compreender a si mesmo e ao aluno a partir dos elementos que compõem as singularidades do educando e predispor-se a um espaço escolar no qual os educandos possam “metabolizar” o passado através das suas vivências são desafios importantes para o educador que objetiva a “permanência com aprendizagem” dos alunos.

Paulo Freire (1982) afirma que

no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que é feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela (FREIRE, 1982, p. 39-40).

Sendo assim, a luta por uma identidade da EJA impõe o reconhecimento da escola como um lugar de práticas educativas em que educandos e educadores são sujeitos singulares e sócio-históricos, que proporcionam e partilham relações e saberes.

O domínio da leitura e da escrita pelos sujeitos não proporciona a eles apenas a possibilidade de decodificação de palavras, sentidos e sinais, mas a possibilidade de compreender, ler e criticar o mundo ao qual está inserido, bem como estabelecer uma relação crítico-dialógica com outras realidades.

Segundo Magda Soares

alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (SOARES, 2009, p. 19).

É relevante, ressaltarmos a distinção e a indissociabilidade existentes entre a alfabetização e o letramento. Afinal, não basta apenas aprender o código, é preciso ter habilidade para usá-lo. Ambos possuem as suas especificidades, sem se aterem a cronologia ou hierarquia. Não basta apenas que o sujeito decodifique as mensagens para compreendê-las. Letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita façam parte da vivência do aluno. Portanto, é preciso que o educando não apenas esteja no mundo, mas sinta-se parte dele.

A EJA é nitidamente um campo inspirador para a prática do pensar e do fazer docente. É uma maneira de caracterizar a especificidade do trabalho com jovens e adultos, baseia-se na elaboração de propostas pedagógicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar a partir da realidade do educando e, sobretudo o saber que já se apropriou em outros espaços educativos, inclusive o espaço de trabalho.

Nesse contexto, os planos curriculares³ referentes aos estudos em andamento incorporam a preocupação dos educadores com a necessidade de um currículo que contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões, tempos e ritmos diferentes.

A palavra currículo é de origem latina e significa o caminho da vida, indica processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra recomenda.

Se compreendido como componente central da escolarização o currículo deve ser interdisciplinar e transdisciplinar.

Para que a interdisciplinaridade aconteça é necessário a colaboração e a parceria entre as disciplinas. A interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento. (FEREIRA, in: FAZENDA, 1993, p. 21-22).

³ Cada escola possui autonomia na elaboração do seu plano Curricular, exceto na base nacional comum (Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Geografia, História, Ciências e Arte). Orientações são fornecidas pela SMED e Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar (GAVFE) baseando-se nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, e o Parecer nº 093-02).

Nessa expectativa cabe ao docente, articular teoria e prática, numa maneira interdisciplinar sem perder de vista os propósitos fundamentais relacionados a sua disciplina. Ao procurarmos um novo olhar interdisciplinar chegaremos ao olhar transdisciplinar com mais propriedade e interação.

A transdisciplinaridade considera o que está ao mesmo tempo entre e através das diferentes disciplinas, sendo seu objetivo compreender a dinâmica das relações no mundo moderno.

Sendo assim, o currículo deve ser construído e reconstruído, de uma maneira processual e sucessiva cujo conhecimento deve ser acercado em uma perspectiva de totalidade. Com certeza, não é uma tarefa fácil para nenhum educador. Porém, para que haja uma real inclusão social desse indivíduo aprendente, o primeiro passo é a aceitação dessa diversidade como ponto de partida para o início de processos de ensino e aprendizagem efetivamente significativos.

5 UM ENCONTRO DA ESCOLA COM A EJA

A Escola Municipal Rui da Costa Val (EMRCV), na qual atuo há 17 anos, está situada no bairro Conjunto Felicidade, região norte de Belo Horizonte.

Inaugurada em 24 de março de 1992, a escola foi construída no padrão das escolas da época, com tijolinhos à vista, dois pavilhões, 15 salas de aula, uma quadra, uma biblioteca, secretaria, banheiros, salas para coordenação, direção e professores, cantina e um grande pátio.

A EMRCV atende uma comunidade em situação de vulnerabilidade e risco social, onde a miséria, as drogas e a desestruturação familiar são elementos intrínsecos em todo o seu processo de construção e (re)construção.

O primeiro ano de funcionamento da escola foi crítico. Faltava materialidade para docentes e discentes como giz, folhas de ofício, cadernos, lápis, borracha, entre outros, havia constante queda de energia, faltavam professores (por motivos de licença-médica ou escassez no quadro da PBH), crateras formadas pela erosão e muito barro dificultavam o acesso à escola, entre outros problemas. Em épocas de chuva o sacrifício dobrava, pois o córrego próximo à escola enchia impedindo até mesmo os alunos de chegarem para as aulas. Apesar dos grandes avanços em termos de saneamento básico, ainda hoje a região carece de infraestrutura básica (muitas ruas ainda não possuem asfalto, o córrego não foi canalizado, o posto de saúde não consegue suprir a demanda da comunidade, o tráfico de drogas e a incidência de adolescentes grávidas são recorrentes, entre outros problemas).

Em 2002, a escola iniciou com a oferta de vagas para a EJA,⁴ cujas enturmações foram orientadas pela PBH em consonância com a realidade na qual a escola está inserida.

Em 2003, nossa escola recebeu mais duas novas turmas, chegando a 8 (oito) turmas na EJA.

Em 2004, a escola passou por um processo de reforma onde foram construídas: uma quadra adicional, um parquinho, uma sala de vídeo, uma sala de

⁴ Ensino Fundamental na modalidade EJA possui duração mínima de 240h e máxima de 1920h, como referência, podendo ser ampliada em até 480h, dadas a especificidades do aluno. Essas orientações constam no Projeto Político Pedagógico da escola e no PARECER Nº 093/02, ambos aprovados pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

multimeios, um laboratório de informática, uma nova biblioteca com brinquedoteca, a ampliação da sala dos professores, cobertura da quadra antiga e reforma da cantina.

Desde 2011 a escola encontra-se novamente em obras. Atualmente o espaço físico está se adequando à nova demanda: estão sendo construídos novos banheiros, e salas para a equipe pedagógica, e os antigos espaços onde funcionavam a secretaria, banheiros dos professores, salas de direção, coordenação, mecanografia e depósito de materiais se transformarão em cozinha e refeitório.

Atualmente, a escola funciona em três turnos: 1º e 2º turnos (24 turmas com alunos de 1º, 2º e 3º Ciclos) e o 3º turno (4 turmas de EJA).

De 2002 a 2011, trabalhamos na EJA com os seguintes níveis de aprendizagem:⁵ ALFABETIZAÇÃO, INICIAL, INTERMEDIÁRIO e AVANÇADO.

No trabalho com jovens e adultos estou há 10 anos e posso ressaltar que os adolescentes que hoje podem estar vinculados à EJA não são quaisquer adolescentes, bem como os adultos.

Em relação aos adolescentes, trata-se de uma juventude fruto das desigualdades sociais, em sua maioria filhos e netos de pessoas semialfabetizadas e de analfabetos, além de serem também frutos das desigualdades escolares, pois trazem em sua trajetória de vida uma relação escolar descontínua, com sucessivas repetências, fracassos e evasões, estando, portanto, fora da definição atual do ensino regular (que abrange as idades de 7 a 14 anos).

Quantos aos adultos da EJA, são frutos de um processo social excludente, sujeitos sóciohistóricos que encarnam os saberes aprendidos na vida e os ressignificam no ambiente escolar, margeando a trajetória que lhe foi permitida trilhar até então, e deixando-se guiar (ou não) pelo sentimento de pertencimento em relação ao âmbito escolar no qual encontra-se inserido.

Nesse contexto, torna-se relevante essa discussão sobre a dinâmica onde a escola está inserida e quem são seus sujeitos, enfocando temas relevantes para a prática docente como subjetividade, tempo, espaço e identidades, pois são elementos determinantes na transformação do ato educativo que valorizem e

⁵ A enturmação por níveis servia apenas como referência para o trabalho pedagógico, visto que a que a EJA não é definida por ciclos. Em 2012, com o fechamento de 4 turmas, reduzimos o nosso quadro para 4 turmas, onde 120 alunos foram separados em 2 grupos: em processo de alfabetização (EPA) e em processo de certificação (EPC). Cada grupo foi dividido em 2 turmas, sendo o total de professores igual a 5 (incluindo 1 coordenador).

ampliem as potencialidades de educadores e educandos na busca de um significativo aprendizado na EJA.

6 OBJETIVOS

6.1 Objetivo Geral

Elaborar propostas de atividades envolvendo a afetividade, interação, leitura, escrita e oralidade que possam compor uma prática pedagógica nas turmas de EJA, buscando promover o desenvolvimento de atitudes baseadas na ética e na justiça social.

6.2 Objetivos Específicos

- Trabalhar com propostas de atividades envolvendo a leitura, escrita e oralidade, buscando desenvolver atitudes baseadas nos valores humanos.
- Resgatar e reconhecer valores humanos que favoreçam a convivência harmônica na escola, na família e na sociedade;
- Fomentar em toda comunidade escolar o conhecimento e aplicação dos valores humanos necessários para a formação ética humana.

7 DESENVOLVENDO E ANALISANDO O PLANO DE AÇÃO

Na escola Rui da Costa Val durante o 1º semestre de 2011, as discussões sobre a afetividade e interação nas turmas de EJA foram evidenciadas na escola, mobilizando os professores para o trabalho com o tema, o que resultou na elaboração do projeto denominado “Valores Humanos”. A ideia deste projeto surgiu da necessidade de promover uma interlocução entre professores, alunos e comunidade escolar na tentativa de auxiliar na formação de sujeitos mais conscientes do seu papel na sociedade. O projeto teve como foco desenvolver atividades que buscam um olhar diferenciado para este segmento. Olhar este, meticulosamente tecido na reflexão e na ação docente, que considera o sujeito como principal ator de seu processo de aprendizagem.

As atividades aqui apresentadas fazem parte de um aprendizado real do que tem sido teorizado até o momento: o relacionamento dos educandos é um processo contínuo e o professor está intrínseco a ele. Sabemos que o educador também é aprendiz e construtor de conhecimentos junto aos alunos e o resgate da afetividade deve começar por ele mesmo. Pressupõem-se, portanto, um trabalho cooperativo, em todas as suas dimensões, como base fundamental para o sucesso da própria prática.

As práticas desenvolvidas nesse plano de ação estão permeadas de afetividade e relacionadas à leitura, escrita e a oralidade. Envolvem conteúdos de outras áreas curriculares, buscando uma interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares.

A seguir, iremos apresentar algumas oficinas desenvolvidas nas turmas e seus desdobramentos.

7.1 Discutindo sobre os valores

Para iniciar o projeto, foi realizada em sala de aula, uma discussão sobre o assunto “Valores”. As observações dos discentes foram registradas no quadro pela professora. Os alunos receberam folhas xerocadas com leituras e atividades retiradas da apostila “Cinco Minutos de Valores Humanos para a Escola” de Saara Nousiainen. Atividades essas relacionadas aos valores que se desejava trabalhar.

Após a uma roda de conversa em sala os alunos foram encaminhados para o pátio. Um vídeo sobre “Motivação” produzido por uma professora da escola foi exibido e logo após houve um debate, conduzido pela coordenadora, onde se coletou as opiniões de cada um sobre a exibição. A palestra que se seguiu com a exposição da proposta do “PROJETO VALORES” teve a participação de toda a equipe docente e discente da EJA. No final da palestra ocorreu uma votação geral para confirmação (ou não) da aplicação da proposta.

A apresentação oficial do “PROJETO VALORES” foi realizada no dia 20 de maio de 2011, às 19:00 horas, com uma palestra conduzida pela coordenadora e com a participação de professores, alunos, funcionários e comunidade. Houve a exibição de um outro vídeo com o tema “AMOR, QUE PALAVRA É ESSA”, de autoria de uma docente do 2º ciclo. Ao término do evento todos os participantes receberam da Direção da escola um saquinho com sementes de girassol simbolizando a solidariedade e uma mensagem por escrito sobre o tema trabalhado.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas foi a “Discussão sobre os Valores”. A abordagem sobre os tópicos dessa atividade ocorreu com reuniões em sala de aula, acerca da temática apontada na apostila “Cinco Minutos de Valores Humanos para a Escola” de Saara Nousiainen (entre outras fontes), sendo utilizados entre 20 a 30 minutos (no mínimo) para a aplicação do tema proposto para o mês. Essa aplicação foi feita geralmente por cada professor em sua turma utilizando debates, exibição de filmes, músicas, oficinas de arte, dinâmicas, leituras, etc.

A partir desses trabalhos realizados em sala foram espalhados cartazes pela escola com frases que reforçaram a temática do mês, alguns elaborados pelos estudantes, outros pelos próprios professores.

Logo em seguida, foram desenvolvidas as oficinas sugeridas por Susana Huerga no livro “EJA, Planejamento, Metodologia e Avaliação”, dentre outros materiais. A realização das oficinas auxiliaram toda a equipe pedagógica no trabalho com a memória e identidades dos alunos, valorizando suas histórias de vida, fortalecendo suas identidades pessoais, de classe, gênero, etnia, etc.

Descrevemos algumas oficinas trabalhadas com os estudantes da EJA, que compõe o corpo desse plano de ação. Elas foram desenvolvidas em turmas de EJA da Alfabetização a Certificação. Entretanto, a seguir, serão descritas e

analisadas algumas atividades desenvolvidas nas duas turmas que leciono, ou seja, turmas Em Processo de Certificação (EPC).

7.2 Oficina: Memórias e Identidades

Esta oficina foi composta por sete atividades tendo como foco o eixo memórias e identidades, já que são elementos fundamentais na construção do grupo. Cada ser humano é único, com especificidades e vivências singulares e deve ser visto como tal até mesmo para se entender que são as diferenças que nos acrescentam, que nos organizam, incrementam as relações sociais, e não devem servir como causa de exclusão.

Sendo assim, desenvolvemos a primeira atividade da oficina intitulada “TRABALHANDO O POEMA IDENTIDADE” que teve como objetivo proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre o significado pessoal da palavra “IDENTIDADE”. Foram feitas perguntas aos alunos, tais como “Você sabe o que é identidade?” e “Qual a importância em se ter uma identidade?”. Logo em seguida, foi feito o registro das respostas dos participantes no quadro de giz. Eis algumas respostas: “Identidade é um documento obrigatório” (Marta,⁶ 35 anos), “Meu jeito de ser formam a minha identidade” (Jonas, 22 anos), “Minha identidade é o meu caráter” (Gerson, 15 anos), entre outras.

A leitura e discussão sobre o poema “Identidade” de Pedro Bandeira (ver ANEXO 1) foram realizadas em seguida. Os alunos receberam o poema abaixo completo, sem o título e colocado ao lado esquerdo de uma folha de ofício, como mostra um trecho a seguir:

*“ÀS VEZES NEM EU MESMO SEI QUEM SOU.”
“ÀS VEZES SOU QUERIDINHO”.
“ÀS VEZES SOU MOLEQUE MAL CRIADO”.*

Estimulei os participantes a refletirem sobre alguns aspectos do poema, como por exemplo: – a) Como eu me vejo? – b) Como os outros me veem? – c) Por que tenho sentimentos tão contraditórios? – d) Quais são os meus limites?

⁶ Os nomes dos alunos utilizados nesse trabalho são fictícios, para preservar a identificação dos mesmos.

Solicitei aos participantes que dessem um título ao poema e justificassem, oralmente. Posteriormente, os alunos tiveram acesso ao material impresso para verificarem o título dado pelo autor.

Os alunos, alguns um pouco inibidos a princípio, demonstraram interesse em escutar os colegas em suas explicações e foram adquirindo mais confiança para também inferirem suas opiniões. Algumas falas, tais como “eu sou gordinha, mas sou feliz” (Ana, 16 anos), “pobre e preto não tem chance de conseguir um bom trabalho” (Mauro, 44 anos), “às vezes tenho vontade de sumir no mundo e nunca mais voltar” (Carmélia, 25 anos), “sei que não sou muito inteligente, mas também tenho meus talentos” (Otávio, 19 anos), entre outras, despertaram discussões interessantes e instigantes, fazendo com que todo o grupo se manifestasse e se envolvesse nas discussões.

Posso afirmar que este trabalho, além de gratificante, tanto para o educador quanto para o educando, proporcionou situações favoráveis capazes de despertar em grande parte dos envolvidos interesse pela leitura e produção de poemas, uma maior interação e afetividade entre os envolvidos.

A segunda atividade da oficina Memórias e Identidades foi o trabalho com o documento de identidade, denominada MINHA IDENTIDADE. Solicitei aos participantes que tivessem em mãos a sua cédula de identidade para que analisassem os dados nela contidos, na frente e no verso: nome, data de nascimento, cidade e estado de nascimento, nome dos pais, etc.

A partir de questionamentos feitos por mim aos alunos como: “Os dados que nos identificam diz algo sobre nós como sujeitos de vontade e ação?”, “Qual a finalidade de nos identificarmos como indivíduos no mundo oficial/legal e na sociedade em geral?” alguns alunos demonstraram interesse em posicionar-se perante o grupo com falas do tipo “Meu nome é Leidivânio mas, não acho que esse nome se parece comigo. Ele se parece com meu pai. Foi ele que escolheu”, “Se eu não tenho carteira de identidade sou tratado como um Zé ninguém” (Valdemir, 64 anos). O desconhecimento sobre alguns termos como “data de expedição” e “naturalidade” também ficaram evidentes através das dúvidas demonstradas na realização da atividade. Os colegas que possuíam o conhecimento sobre tais termos se manifestaram e acabou iniciando uma discussão sobre “nacionalidade e naturalidade”, possibilitando que as pessoas se manifestassem dando exemplos

vivenciados na vida cotidiana, como a contação de casos sobre a cidade de origem e a situação política atual do nosso país.

Outro momento interessante da discussão foi a fala do aluno Jordani de 21 anos:

Eu sou um cara gente boa mesmo, sangue B, mas eu acho manero coisa que nem todo mundo acha... eu curto ouvir o *50th cent* e queria me vestir como ele, maior visual, né? Só que se eu faço isso tô vazado da firma. Lá no meu trampo tenho que usar uniforme, tirar os brinco e camuflar as *tatoo*... vacilo total! Nesse mundo não dá pra gente ser a gente mesmo. Patrão não pede, manda senão você roda... rrsrsrs (risos).

A fala transcrita do aluno Jordani nos fez refletir sobre a importância da escola em considerar os múltiplos usos da língua e deixar de mostrar somente a variedade padrão como possibilidade única de aprendizagem linguística.

Fez surgir também outras colocações que nos fizeram considerar sobre a existência de uma aflição contraditória em que se apoia a construção de nossa identidade: desejo de ser único e, simultaneamente, desejo de ser igual.

Diante de tais reflexões reafirmamos a presença da heterogeneidade linguística presente nos espaços escolares, bem como seus múltiplos e singulares sujeitos. Sendo assim, faz-se necessário que a escola, não priorize apenas os falantes idealizados pela norma culta. Todos devem ser valorados, visto que o aluno, como sujeito ativo de sua aprendizagem, realiza constantes e singulares (re)construções do conhecimento a sua maneira. E é através dessa ação e interação com o meio, cujas implicações geram conflitos internos que culminam em aprendizados, que o aluno aperfeiçoa suas capacidades de autonomia e criticidade, tornando-se cada vez mais consciente do seu papel na sociedade.

A terceira atividade foi a Caixa de Memórias realizada em três momentos. No primeiro momento fiz a leitura do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” até a parte em que Guilherme decide procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas.

No segundo momento, entreguei aos alunos uma caixa de sapatos (previamente solicitada a cada um deles e guardada para esta ocasião) e cinco pequenos papéis coloridos (verde, amarelo, vermelho, azul e rosa) para que cada

participante confeccionasse “sua” caixa de memórias a partir das seguintes lembranças de sua vida: (cada frase abaixo foi escrita em um papel)

*Algo bem antigo
Algo que o faz chorar
Algo que o faz rir
Algo quente
Algo que vale ouro*

Marcamos a data para que o aluno trouxesse a sua “caixa de memórias” para a aula.

No dia da entrega da “caixa de memórias” (terceiro momento) realizei a leitura da segunda parte da leitura do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, apresentando as “memórias” (objetos) que Guilherme trouxe para D. Antônia e de como essas mesmas memórias são percebidas por ela.

A discussão sobre essa dinâmica desdobrou-se ainda mais a partir da questão: *Quem gostaria de expor as suas lembranças para a turma explicando o significado de cada uma?*

O mais interessante nesta atividade foi o envolvimento da classe. Todos, sem exceção, quiseram mostrar o que haviam trazido e mesmo os mais tímidos se posicionaram diante dos colegas falando um pouquinho de si. Apareceram coisas encantadoras e muito “pitorescas” tais como: umbigo enrolado em algodão, moedas antigas, caminhos de mesa bordados, fotografias, caderno escolar (datado de 1945), correspondências, entre outros. (ver ANEXO 2)

A partir deste trabalho todo o grupo pode refletir sobre algumas questões: *As memórias possuem somente significados pessoais? É possível, a partir de memórias individuais, constituirmos memórias coletivas? O que são memórias privadas e públicas? Que significados podem ter na vida privada e na vida pública?*

O trabalho com a oficina “Caixa de memórias” foi uma ferramenta pedagógica importante que auxiliou no reconhecimento e desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades, como a afetividade e a sociabilidade, entre outras. Além disso, ao se apropriar de gêneros textuais escritos, como a narração e de gêneros orais como os relatos de experiências, os discentes tiveram a oportunidade de tornar o ensino muito mais significativo e eficiente.

Enfatiza-se, portanto a necessidade de elaborar uma prática pedagógica na EJA que considere as singularidades dos sujeitos, que oportunizem variadas experiências, que envolva os temas memórias individuais e coletivas, englobando não só os acontecimentos, mas as pessoas e os diferentes espaços. Sendo assim, o que pretendo ressaltar é que as identidades devem ser pensadas para além do que “eu” sou ou dos múltiplos “eus”. E, mais que isso, devem se transformar cotidianamente na criação de solidariedades e fraternidades.

A quarta atividade que compôs a oficina Memórias e Identidades foi A DINÂMICA DO AUTORRETRATO.

Teve como objetivo aprofundar a percepção de si mesmo, perceber as motivações que interferem nos pensamentos, sentimentos e ações e trabalhar algumas dimensões formadoras como Corporeidade, Cidadania, Memórias, Espaços e Linguagens, entre outras.

Inicialmente o grupo organizou-se em círculo, todos assentados. Solicitei ao aluno Ricardo que desenhasse na folha de papel ofício uma figura humana, de frente, da cabeça aos pés. Ao terminar o desenho o aluno colocou-o no chão à sua frente. Pedi que olhasse bem para a figura, dando-lhe uma identidade, uma vida, um nome. Pedi também a todos os outros alunos que cumprissem as mesmas recomendações dadas a Ricardo. Depois, cada um, no seu desenho, respondeu por escrito às solicitações passadas oralmente e pausadamente por mim, descritas abaixo:

Saindo da cabeça do personagem, fazer um balão com três ideias que ninguém irá modificar;

- Saindo da boca, fazer um balão com uma frase que foi dita e da qual se arrependeu e outra frase que precisa ser dita e ainda não o foi;

- Do coração, sair uma seta, indicando três paixões que não vão se extinguir. Chamar a atenção do grupo para o fato de que o objeto da paixão não precisa necessariamente ser alguém, podendo tratar-se de uma ideia, uma atividade, etc.;

- Na mão direita do personagem, escrever um sentimento que este tem disponível para oferecer;

- Na mão esquerda, escrever algo que ele tem necessidade de receber;

- No pé esquerdo, escrever uma meta que deseja alcançar;

- No pé direito, escrever os passos que precisa dar em relação a essa meta.

Quando todos terminaram o que foi solicitado, pedi que mantivessem contato com o personagem desenhado, procurando os pontos semelhantes e diferentes entre ambos.

Foi, sem dúvida, uma atividade extremamente rica, prazerosa e descontraída. Ao fazer o retrato solicitado e lhe dar vida, cada aluno foi refletindo sobre si mesmo. Contudo, precisei ficar atenta a exposição de conteúdos ligados à esfera da vida privada. Quando surgiu algumas perguntas mais íntimas, do tipo “*Eu gosto de sexo 2 vezes ao dia no mínimo e você?*”, “*Você já traiu a sua esposa?*”, entre outras, informei que todos temos o direito à privacidade, podendo nos silenciar sem que isso signifique ou provoque algum tipo de desconforto.

No trabalho com jovens e adultos, o educador necessita de instrumentos que facilitem a sua ação. As dinâmicas de grupo atendem a essa necessidade, constituindo-se num instrumento facilitador do processo de aprendizagem por desenvolverem a capacidade de comunicar-se, conviver através do lúdico e do criativo, explorando linguagens variadas, como dramatização, expressão corporal, desenho, música, etc. Além disso, possibilitam a reflexão, a construção e a reconstrução do conhecimento.

7.3 Oficina: “Sessão Pipoca na EJA”

A oficina SESSÃO PIPOCA NA EJA buscou favorecer aos alunos o contato com alguns filmes, sua contextualização e reflexão sobre as mensagens desses gêneros textuais. Também auxiliou no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, além de oportunizar a interação entre o grupo.

Qualquer leitura de imagem que se faça de uma obra de arte, seja de um filme ou de uma pintura, por exemplo, está permeada de subjetividades, memórias, tempos, espaços, proporcionando ao aprendente-leitor a (re)construção de suas possibilidades, gerando assim um aprendizado mais significativo.

Quadro 1
Cronograma da “Sessão Pipoca – 2012”

Cronograma das Sessões	
FELIZ NATAL	Fevereiro
MARIA CHEIA DE GRAÇA	Março
ANJOS DO SOL	Abril
LISBELA E O PRISIONEIRO	Maio
O DIA DEPOIS DO AMANHÃ	Junho
TAPETE VERMELHO	Julho
PRECIOSA	Agosto
EU, TU, ELES	Setembro
NÁUFRAGO	Outubro
O JARDINEIRO FIEL	Novembro
O CAMINHO DAS NUVENS	Dezembro

A proposta de exibição dos filmes na “SESSÃO PIPOCA” foi mensal. A pipoca e o refrigerante, elementos típicos de uma sessão de cinema foram fornecidos pela escola.

A sinopse do filme exibido e as questões pertinentes à obra foram apresentadas e trabalhadas com os alunos, durante as atividades de leitura e através de produções orais e escritas (debates, produções de poemas e narrativas, oficinas de arte com a confecção de lembranças temáticas do filme, como por exemplo: cartão, marcador de páginas, entre outras (ver ANEXO 3).

Os filmes foram selecionados após pesquisa oral e escrita entre os alunos e equipe pedagógica. Além disso, os escolhidos apresentaram temáticas condizentes à proposta pedagógica trabalhada na EJA, a realidade e demanda do público, como por exemplo, o filme ANJOS DO SOL, que retrata a dura realidade de uma adolescente analfabeta e miserável que vê na prostituição sua única opção de escolha para garantia do seu sustento.

Uma particularidade da oficina foi a inclusão de alguns filmes menos comerciais com abordagens mais sutis e subliminares como por exemplo, o filme “Feliz Natal”. Enquanto alguns alunos manifestaram interesse em relação a trama,

através de palmas e comentários pertinentes, como *“legal essa parte”*, *“aconteceu algo parecido comigo”*, outros demonstraram visível desagrado em suas fisionomias ou em falas do tipo *“que filme complicado”*, *“não tô entendendo nada”*, *“vai demorar pra acabar?”*, entre outras, o que gerou uma discussão mais acirrada entre os envolvidos (professores, alunos) sobre as diversas interpretações as quais nos levou a obra exibida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), afirmam que *“a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto”* (BRASIL, 1998, p. 69).

Nesse contexto, podemos concluir que para uma efetiva compreensão da obra é necessário que o leitor interaja com ela, recorrendo às próprias ideias e fazendo inferências.

Dessa maneira, a oficina SESSÃO PIPOCA buscou integrar e proporcionar um aprendizado significativo aos sujeitos usando o recurso da mídia. Acreditamos na eficiência desse recurso ao ilustrar temas e polemiza-los, trabalhando assim com as múltiplas inteligências dos sujeitos envolvidos. Ao discutir, argumentar, sorrir, reclamar, desafiar, enfim, se manifestar, o aluno se relacionou e realizou trocas com o outro, com o meio, reconstruindo assim suas possibilidades de aprendizagem. Ao posicionar-se de maneira crítica e autônoma ele pode assumir o papel de ser protagonista da sua formação, ou seja, na construção de suas potencialidades.

7.4 Oficina: A EJA na Era Digital

A utilização de laboratórios de informática na EJA é considerada um auxílio pedagógico poderoso, auxiliando a inclusão digital dos alunos na sociedade e motivando-os no processo educacional.

Porém, sabe-se também que não basta ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC). É preciso saber utilizá-las na busca e seleção destas informações.

Sabemos que atualmente uma parcela significativa da população ainda não tem computador em casa. Sendo assim, muitos sujeitos vivem sem acesso a internet (principal meio de comunicação, fonte de informação e pivô da nova

economia). Cabe a escola, dentro das suas possibilidades, proporcionar este acesso, buscando minimizar a exclusão digital desses alunos e contribuindo para a sua inclusão social.

Foi essa a nossa pretensão ao desenvolver a oficina A EJA NA ERA DIGITAL com os alunos da EMRCV, inseridos como já foi dito, em uma região extremamente carente de recursos.

O uso dos computadores trouxe alguns questionamentos por parte dos alunos, do tipo: “*O que fazer com a máquina?*”, “*Como vou usá-la para estudar?*”, “*não sei mexer direito na televisão de minha casa quanto mais em um computador*”, entre outros. Tais questionamentos foram, pouco a pouco sendo respondidos através das oficinas realizadas, proporcionando um alívio e uma vontade de “quero mais”, ambos manifestados claramente a cada encontro. Falas do tipo: “*Quando será a próxima oficina?*”, “*Nossa... Já acabou a aula?*”, “*Vou caprichar para o meu trabalho aparecer no nosso blog!*” deram lugar as expressões assustadas dos primeiros encontros.

A realização de oficinas quinzenais de informática foram preparadas de maneira que estivessem alinhadas ao trabalho de temas relevantes. Algumas dimensões formadoras como Corporeidade, Formação Cidadã, Expressões Artísticas, Diversidade nas Relações Sociais, Trabalho, Tempo, Memória, Espaço, Cidade e Linguagens” e os temas transversais Estatuto da Criança e o Adolescente (ECA), Estatuto do Idoso, Qualidade de vida, Cidadania, Direitos do consumidor e Meio ambiente, integrantes do plano curricular da EJA em nossa escola foram amplamente discutidas, pesquisadas e trabalhadas com os alunos antes, durante e após as oficinas, através de atividades que envolveram a oralidade (debates, palestras, relatos), a produção escrita e a leitura (trabalho com gêneros textuais, como *e-mail*, bilhetes, cartas, reportagens, poemas, contos, etc.).

Após cada encontro, foi realizado um relatório sobre os aspectos trabalhados nas oficinas e comentários sobre o envolvimento do grupo, como meio constante de avaliação e aperfeiçoamento de nossas ações pedagógicas. Afinal, a avaliação deve ser elaborada e realizada através de parâmetros que visem um processo de formação, contínuo, flexível, sistemático e coletivo, que ocorre ao longo do processo educativo e que conte com a participação de educandos e educadores.

A criação do *Blog* da EJA, em março de 2012, em nossa escola, disponível no endereço <<http://serejaseculoxxi.blogspot.com/>>, conta com a colaboração de toda equipe pedagógica e do grupo discente (ver ANEXO 4). É uma proposta audaciosa, visto que sua eficácia demanda um investimento de todos os envolvidos, afinal a participação é extremamente fundamental para um trabalho conjunto. Nesse sentido, é preciso que os integrantes adquiram consciência que o sucesso de qualquer proposta pedagógica depende do empenho de cada um, da tolerância e do saber conviver com as diferenças e limitações de cada indivíduo.

Sendo assim, a proposta interdisciplinar que propusemos nessa oficina, permitiu que as duas partes incorporadas no processo – professores e alunos – tivessem acesso a uma infinidade de novas informações, a desmistificação de temores em relação ao novo, à incessante busca por aprimoramentos conceituais, à valorização do que já é sabido e daquilo que ainda precisa ser explorado, enfim, oportunizou enfoques distintos, respeitando os limites de cada um e, principalmente, efetivando a prática do “aprender a aprender”.

7.5 Oficina: “Aluno leitor na EJA”

Esta oficina teve como pretensão incentivar o despertar artístico e o gosto literário dos alunos, proporcionar momentos de interação e de pura “sedução literária”, semear e ressaltar a relevância da preservação da cultura e da memória, trabalhar a linguagem em suas múltiplas variações, além de abordar a importância da biblioteca no ambiente escolar a serviço do educando leitor.

O ato de ler, interpretar e a contação de histórias são instrumentos importantes na formação e aperfeiçoamento das capacidades criativas dos educandos. Afinal, quem pode ficar insensível às emoções despertadas na escuta? Quem pode negar a relevância da escrita na extrapolação das ideias e sentimentos do indivíduo?

Uma leitura significativa, portanto, está ligada ao grau de interesse dos educandos, nas relações emotivas e no grau de prazer que este momento pode oferecer. Propiciar a leitura em um ambiente favorável, onde a literatura é apresentada aos sujeitos, sem restrições nem imposições, fará com que o leitor se relacione de maneira crítica e autônoma com texto, transformando o ato de ler num

relacionamento espontâneo, dialógico e afetivo. Ao dar conta da multiplicidade das práticas sociais que se desenvolvem em torno da escrita e da leitura, o educador ultrapassa a fronteira da mera decifração dos signos linguísticos.

Segundo Soares (2000), letramento é

estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições [...]. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos (SOARES, 2000, p. 42).

Nesse contexto, realizamos uma dramatização, no dia 21 de maio de 2012, para os alunos, do conto “Flor, telefone e moça” de Carlos Drummond de Andrade. O evento contou com a participação de professores, funcionários e educandos. Após a apresentação, fizemos a entrega de um cartão com os dizeres da obra trabalhada. (ver ANEXO 5).

Os alunos interagiram e participaram ativamente da dramatização. Foi um momento único, tamanha a riqueza da oralidade ali anunciada (assovios, gritos, suspiros, risadas, expressões diversas, entre outras manifestações).

Ao realizar a dramatização do conto, envolvendo a equipe docente e discente, visamos trabalhar a criatividade e a expressividade utilizando recursos do teatro, da música, exercícios de coordenação motora e contação de histórias. A atividade apresentada auxiliou no despertar da curiosidade e na valorização das habilidades de cada um. Ao perceber que todos têm limitações e facilidades, há a valorização da diversidade e um maior aproveitamento do trabalho realizado, viabilizando a troca de conhecimento entre os educadores e educandos.

Contemplado principalmente na disciplina de Língua Portuguesa mas, sem desmerecer a sua participação nas outras disciplinas, o trabalho (oral e escrito) realizado com os alunos através dos livros *Contos de Aprendiz* (Carlos Drummond de Andrade), *Ou isto ou aquilo & inéditos* (poesias de Cecília Meireles), *A droga da obediência* (Pedro Bandeira), *O cortiço* (Aloísio de Azevedo) entre outros, reafirma a importância da literatura como um processo histórico, linguístico, individual e social, a um só tempo. Sendo a leitura caracterizada por construções de sentidos, relações dinâmicas, dialéticas e dialógicas entre leitor e texto, podemos afirmar que

o leitor será sempre um novo leitor, pois ele registra as especificidades de seu tempo, de sua cultura e de seu desejo constituindo-se a cada leitura.

É nesse sentido que se torna necessário a aplicação do conceito de transversalidade entendida como “[...] fatos e situações marcantes da realidade” do aluno aliada a ideia de gêneros (BRASIL, 1998, p. 35) que tem por objetivo cumprir, se não integralmente ao menos em boa parcela, aquele que se entende ser o objetivo do curso Língua Portuguesa no contexto escolar: formar alunos que dominem a norma padrão da língua e gramática, além de levá-los a ler/produzir com relativa facilidade diferentes gêneros textuais reais e, mais que isso, formar cidadãos que participam participando (BRASIL, 1998, p. 37).

A oficina “ALUNO LEITOR NA EJA” bem como todas as atividades descritas neste plano de ação, envolveram um amplo trabalho transdisciplinar entre saberes construídos nas linguagens artísticas e a pluralidade cultural, visto que, nas práticas pedagógicas relatadas tanto o trabalho com a oralidade, quanto o ensino da linguagem oral ou escrita passaram por momentos de livre expressão do educando sobre assuntos pessoais ou diversos, por discussões coletivas sobre conteúdos focalizados dentro e fora do contexto escolar, por trocas de opiniões, pela leitura oral de textos, pela dramatização de contos e contação de histórias, pela produção de textos individuais e coletivos, pela participação nas oficinas propostas (informática, arte, corporeidade, entre outras) e pelos conflitos inerentes a todo processo de construção.

Portanto, o essencial é considerar as peculiaridades das condições de comunicação e dos gêneros nos quais qualquer enunciado se dispõe. Além disso, é fundamental que o docente auxilie no aperfeiçoamento do sujeito a partir de paradigmas mais humanitários reconhecendo a importância de se trabalhar propostas pedagógicas dentro de uma perspectiva interativa, inclusiva e afetiva em todo o espaço de ensino e aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire

Nas atividades aqui relatadas e realizadas em 2011 e no 1º semestre de 2012 com os alunos pude perceber tristezas, alegrias, revoltas, amarguras, sonhos.

Descrever a minha experiência docente, minhas convicções, as práticas pedagógicas trabalhadas e seus desdobramentos no cotidiano de todos os envolvidos, trouxe-me à tona reflexões e contribuições que não aconteceriam sem uma reflexão ordenada através do ir e vir, do fazer e refazer, do escrever e do reescrever, enfim, do (re)viver.

As condições de aplicabilidade de algumas práticas pedagógicas da EJA e suas implicações no campo cognitivo e social retratadas nesse plano de ação, não definem um modelo pronto ou receitas mágicas. As propostas aqui compartilhadas não possuem fórmulas infalíveis para o trabalho com a oralidade, leitura e escrita de gêneros variados no ambiente escolar. São tentativas otimistas de compartilhar o “porque” e “como” algumas propostas pedagógicas produziram resultados positivos no desenvolvimento de competências necessárias para uma leitura crítica do mundo e uma efetiva inserção do aluno na sociedade, através da elevação da sua autoestima, compromisso, ética, interação e afetividade entre todos os envolvidos.

Uma proposta pedagógica só vale a pena quando é, literalmente, vivida pelo professor e interiorizada pelos participantes, e foi isso que vivenciei desenvolvendo esse plano de ação. Uma proposta estanque não dá frutos, é preciso ver, é preciso sentir como o estudante se manifesta nos momentos de interação com o professor e com o grupo e em situações permeadas pelo trabalho com a leitura, escrita e oralidade.

Portanto, não há como separar conteúdos, disciplinas, professores e alunos de maneira dicotomizada, mas é preciso visualizá-los de forma complementares. Daí a importância da participação, do envolvimento de toda a equipe pedagógica no planejamento e execução das atividades.

Ao propor e realizar esse trabalho me dispus efetivamente conhecer a condição inicial dos alunos, respeitar os ritmos de aprendizado e a estimular os educandos a se expressarem e interagirem, buscando elaborar atividades que pudessem estar em consonância com os estudos sobre o letramento, vivenciado durante o curso de pós-graduação.

A EJA é um campo político de investigação e formação e está intrinsecamente comprometida com o ensino das camadas populares e com a superação das variadas formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade. Os educadores de jovens e adultos, assim como os seus educandos, são sujeitos sociais que se encontram em um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão mergulhados em uma dinâmica social e cultural que se desenvolve em meio a conflitos, lutas, práticas, organizações e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história.

Quando consideramos a tarefa de educar jovens e adultos, temos também que considerar suas singulares histórias de vida. Isto implica partir para a viagem pedagógica que a sala de aula representa, considerando na bagagem as memórias inscritas nos sujeitos.

Por trás de cada educando, de cada olhar, existe alguém singular, com deficiências, eficiências e vivências. Por isso, toda turma é heterogênea. E o melhor é que o educador esteja preparado para enfrentar essa heterogeneidade. É importante que os educadores considerem a escola como um importante local para que o sujeito também se revele sociável, curioso, introspectivo ou irreverente, que possa auxiliar na promoção do convívio significativo e conseqüentemente no desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Para isso, é necessário que os professores envolvidos neste conflituoso processo de ensino aprendizagem efetuem as adaptações curriculares necessárias, considerando as diversidades dos sujeitos, demonstrando que são realmente capazes, podem e conseguem aprender. Isto deve acontecer em um ambiente de liberdade individual e social, com práticas pedagógicas democráticas, solidárias, inclusivas e com atitudes baseadas, sobretudo, no respeito à dignidade dos indivíduos.

Um ensino focado apenas no conteúdo e no professor, que não inclua valores, emoções e ética no cotidiano escolar, pode levar o aluno a decorar uma enorme quantidade de informações, porém, não garantirá que ele se torne uma pessoa capaz de se destacar no mundo do trabalho e nas relações interpessoais. Acredito que, muito mais importante do que favorecer uma avalanche de conhecimentos e informações aos nossos alunos, o professor tem que ter claro que o vínculo que estabelece com os aprendizes será um fator relevante na sua mobilização para a busca do novo.

E é neste dinâmico processo de ensino e aprendizagem que busco fazer parte integralmente, planejando e vivenciando práticas pedagógicas de ensino da leitura, escrita e oralidade, numa abordagem interativa e afetiva. Acredito que, ao trabalhar as temáticas com os alunos, o educador se trabalha. Portanto, são elos de uma mesma corrente. Elos que se fortalecem nas vivências e na convivência. Neste processo, os caminhos individuais se esbarram, permitindo que olhos, ouvidos e mãos se entrelacem no esforço e no desejo comum de ampliar horizontes e expressar sentimentos. Sentimentos múltiplos, assim como os sujeitos.

9 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. N. F. *Afetividade: uma experiência docente com estudantes adolescentes de duas escolas públicas UFMG/FaE*, 2010.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social. Parecer n. 093/202, aprovado em 7 de novembro de 2002. *Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Câmara de Política Pedagógica, 2002.
- BRANDÃO, C. R. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: Silva, René Marc da Costa (Org). *Cultura popular e educação*. Brasília: Salto para o futuro/TV Escola/SEED/Mec, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASÍLIA. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações ético-raciais e de gênero/organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CHARLOT, B. *Da relação com o poder: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CORRÊA, L. O. R. Corporeidade no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos. In *Aprendendo com jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- CORSO, D. Artigo “Rebeldia domada”. *Jornal Zero Hora*. 2005.
- DINIZ, M; VASCONCELOS, R. N. *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.
- FAZENDA, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: a abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. 2. reed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 261p.
- FERNÁNDEZ, A. *A mulher escondida na professora. Uma leitura psicopedagógica de ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Tradução Neusa Kern Hicken. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. 182p.

- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1982.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991. p.123.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. Campinas: Assoeste, 1984.
- IACOCCA, L; LACOCCA, Michele. *Eu & os Outros Melhorando as relações*. São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- JARES, X. R. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- LOCH, J. M. de P; GENRO BINS, K. L; CHRISTOFOLI, M. C. P. *et al. EJA planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- MENDONÇA, R. H. *Cultura Popular e Educação*. Salto Para o Futuro/TV Escola. Brasília: SEED/MEC, 2008.
- MENEZES, L. C. O ato de ensinar e a condição humana. *Revista Nova Escola*. V. 223, p.114, 2009 .
- MOGILNIK, M. Como tornar pedagógico o livro didático de ciências? Em aberto, Brasília, v.16,n.69,p.53-63, jan/mar. 1996.
- MOLL, J. *Educação de Jovens e Adultos. Projetos & Práticas Pedagógicas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- MOURA, T. M. de M. *Educação de jovens e adultos: Currículo, Trabalho Docente, Práticas de Alfabetização e Letramento*. Maceió: Ed. UFAL, 2008.
- NOUSIAINEN, S. *O Programa “Cinco Minutos de Valores Humanos para a Escola”*. Disponível em: <<http://cincominutos.org/>>. Acesso em: 18/04/2011
- PEREIRA, D. S. de C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Construção Psicopedagógica*. São Paulo: v. 18, n. 16, jun. 2010.
- PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, A. P. F. *O trabalho com as identidades e memórias em uma turma de alfabetização de adultos: contar histórias, (re) escrever memórias*. UFMG/FaE, 2010.

PONTUSCHKA, N; PAGANELLI, T; CACETE, N. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

RIBEIRO, L. C; BREGUNCI, M. das G. de C. *Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas*. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

SERRÃO, M; BALEEIRO, M. C. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.

SILVEIRA, F. T; GHIGGI, G; PITANO, S. de C. *Leituras de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

ANEXO 1
Oficina Memórias e Identidades

IDENTIDADE

Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
Às vezes sou
“o meu queridinho”.
Às vezes sou
moleque malcriado.
Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
sou mosca também, que voa e se esconde
de medo e vergonha.
Às vezes
eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço,
goleador.
Mas que importa
O que pensam de mim?
Eu sou eu,
sou assim,
sou menino.

BANDEIRA, Pedro. *Transcrito de Cavalgando o arco-íris*. São Paulo: Moderna, 1985.

ANEXO 2

Caixa de Memórias

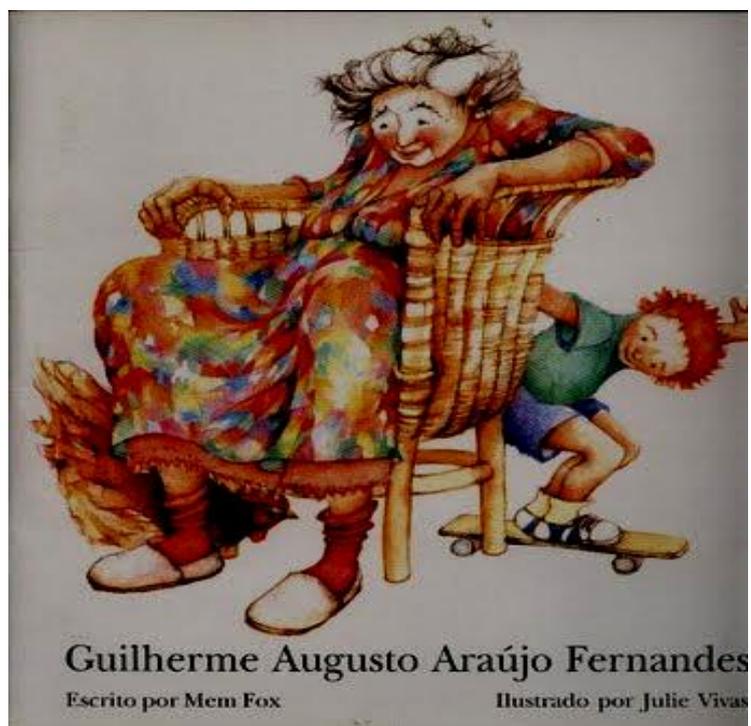


FIGURA 1 – Capa do livro trabalhado na oficina “Caixa de Memórias”



FIGURA 2 – Dinheiro antigo (Lembrança da adolescência do aluno “x”)



FIGURA 3 – Ficha telefônica (Lembrança do 1º encontro da aluna “y”)



FIGURA 4 – Diploma do aluno “W” em 1948



FIGURA 5 – Caderno de “Pontos” do aluno “W” em 1945



FIGURA 6 – Porta-vela da aluna “P” (Lembrança da adolescência na roça)



FIGURA 7 – Lembrança do pai do aluno “M”

ANEXO 3
Projeto “Sessão Pipoca na EJA”

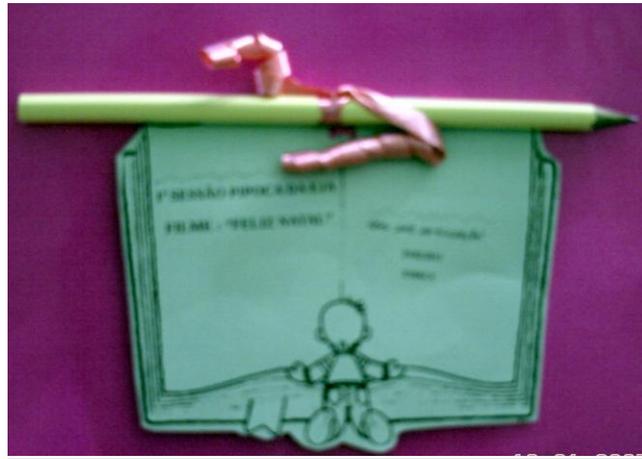


FIGURA 6 – Cartão do filme “Feliz Natal”



FIGURA 7 – Marcador de página do filme “Maria cheia de graça”



FIGURA 8 – Filme “Anjos do sol”

ANEXO 4
Projeto “A EJA na Era Digital”



FIGURA 9 – Logotipo do BLOG da EJA na EMRCV

ANEXO 5
Projeto “Aluno Leitor da EJA”



FIGURA 11 – Cartaz da dramatização



FIGURA12 – Dramatização do conto “Flor, Telefone e Moça”