



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

EMANUELLE DE OLIVEIRA SOUZA

**A VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR E DA ORALIDADE NA EJA(I):
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID CONTRIBUINDO PARA A
CONSTRUÇÃO DOS MODOS DE ENSINAR**

MACEIÓ
2019

EMANUELLE DE OLIVEIRA SOUZA

**A VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR E DA ORALIDADE NA EJA(I):
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID CONTRIBUINDO PARA A
CONSTRUÇÃO DOS MODOS DE ENSINAR**

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, à Coordenação do Curso de Pedagogia, modalidade a Distância, como pré-requisito parcial para a obtenção de título de graduação.

Orientador (a): Maria Aparecida Pereira Viana

Folha de aprovação

EMANUELLE DE OLIVEIRA SOUZA

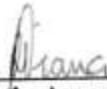
**A VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR E DA ORALIDADE NA EJA(I):
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID, CONTRIBUINDO PARA A
CONSTRUÇÃO DOS MODOS DE ENSINAR**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

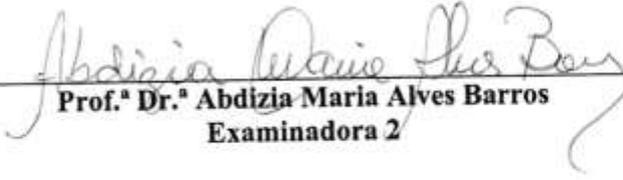
Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pereira Viana

Artigo Científico defendido e aprovado em 05/12/2019.

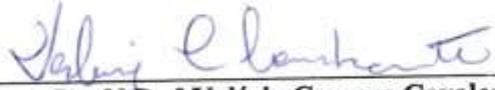
Comissão Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pereira Viana
Examinadora 1 – Presidente



Prof.^a Dr.^a Abdizia Maria Alves Barros
Examinadora 2



Prof.^a Dr.^a Valéria Campos Cavalcante
Examinadora 3

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR E DA ORALIDADE NA EJA(I): EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID CONTRIBUINDO PARA A CONSTRUÇÃO DOS MODOS DE ENSINAR

Emanuelle de Oliveira Souza¹

RESUMO

O presente trabalho baseia-se na experiência em dois projetos, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Alagoas. Teve como objetivo contribuir com a reflexão sobre relação entre as referências culturais dos(as) alunos(as) e a prática pedagógica em sala de aula, partindo de dois projetos desenvolvidos junto a duas turmas da 1ª fase, do 1º segmento da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI), em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Maceió, Alagoas; envolvendo, em uma turma, o uso do jornal, e em outra, o cordel. A metodologia adotada fundamentou-se na pesquisa qualitativa com abordagem do estudo de caso. A experiência vivida durante os projetos ressaltou a importância de um fazer docente reflexivo, que respeite a heterogeneidade característica das turmas da EJAI, buscando a sistematização dos conteúdos; com o uso de uma sequência didática que potencialize a aprendizagem dos(as) alunos(as), por meio da valorização da oralidade e da bagagem cultural dos mesmos, como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nos resultados, constata-se que o uso de sequência didática privilegiando a oralidade pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da EJAI e que a experiência no PIBID traz fundamentos consistentes para a formação em Pedagogia, pois possibilita o exercício reflexivo da ação docente e o diálogo aprofundado entre a teoria e a prática profissional. Além disso, foi possível constatar a importância do PIBID na formação inicial dos (as) Pedagogos (as), especialmente no âmbito da EJAI.

Palavras-chave: Didática. EJAI. Formação de Professores. PIBID.

ABSTRACT

The present work is based on the experience in two projects, linked to the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), of the Distance Pedagogy course of the Federal University of Alagoas. The objective was to contribute to the reflection on the relationship between the student's cultural references and the pedagogical practice in the classroom, starting from two projects developed with two classes of the 1st phase of the 1st segment of Young Adults and Aged Education (EJAI), in a school of the municipal education network of Maceió, Alagoas; involving, in one class, the use of the newspaper, and in another, the cordel. The adopted methodology was based on the qualitative research with case study approach. The experience lived during the projects highlighted the importance of a reflective teaching practice

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: emanuelle.souza@cedu.ufal.br

that respects the characteristic heterogeneity of the EJAI classes, seeking the systematization of the contents; with the use of a didactic sequence that enhances student's learning through the appreciation of their orality and their cultural background as a basis for the development of reading and writing. The results show that the use of a didactic sequence favoring orality can contribute significantly to the development of reading and writing skills of the EJAI and that the experience in PIBID brings consistent foundations for Pedagogy education, as it enables the reflective exercise of teaching action and in-depth dialogue between theory and professional practice. In addition, it was possible to see the importance of PIBID in the initial formation of Pedagogues, especially in the context of EJAI.

Keywords: Didactics. EJAI. Teacher training. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo baseia-se na atuação em dois projetos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas: o projeto “A construção do jornal na EJAI como ferramenta do processo de letramento e numeramento”; e o projeto “Encantos do cordel na EJAI”. Ambos foram desenvolvidos junto a turmas do 1º segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Maceió, Alagoas, visando contribuir com o desenvolvimento da leitura e escrita dos(as) alunos(as) da referida modalidade de ensino.

Durante os quatro anos de duração do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, da Universidade Federal de Alagoas, participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atuando em escolas da Rede Municipal de Ensino, de Maceió, Alagoas. Nos anos de 2014 e 2015, desenvolvemos ações em turmas do Ensino Fundamental I e nos anos de 2016 e 2017, em turmas do 1º segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI.

Manter o PIBID atuando na EJAI durante esses dois anos foi uma prova de resistência, já que a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, do Ministério da Educação, apontava que, nos cursos de Pedagogia, o programa deveria atuar nas turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental I, visando à colaboração nas ações de alfabetização. A resistência durou até o ano de 2018, quando o PIBID - Pedagogia ficou definitivamente impossibilitado de atuar junto às turmas da EJAI, para que pudesse adequar-se à referida Portaria. Por esse motivo, a experiência pela qual passamos se tornou rara e ainda mais valiosa, ressaltando a importância do seu registro.

A metodologia adotada nos projetos baseou-se na pesquisa qualitativa, com abordagem da pesquisa-ação, adotando as seguintes etapas metodológicas: levantamento

bibliográfico; caracterização da escola; observação em sala; entrevista com a turma; elaboração do projeto; planejamento das ações; e aplicação do projeto. O percurso seguido no decorrer dos dois projetos possibilitou uma significativa experiência do fazer docente, principalmente no que se refere ao planejamento e condução das aulas, revelando a importância de uma postura reflexiva na prática de sala de aula.

Objetiva-se, com o presente artigo, contribuir com a reflexão sobre a relação entre as referências culturais dos(as) alunos(as) e a prática pedagógica em sala de aula, partindo de um breve estudo de caso baseado nos projetos supracitados, uma vez que esse tipo de pesquisa “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos [...] de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (SEVERINO, 2007, p.121). Consideramos que as experiências descritas a seguir cooperaram significativamente para a formação docente da autora do presente artigo, especialmente no que diz respeito à alfabetização de sujeitos jovens, adultos e idosos.

Além disso, essas experiências reforçam a importância do PIBID na formação inicial da Pedagogia e como a adoção de atividades que possibilitem uma aproximação dos sujeitos, com seus conhecimentos prévios e sua bagagem cultural, pode contribuir com as práticas pedagógicas na alfabetização na EJAI.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DESSE ESTUDO

A proposta curricular para o 1º segmento da EJAI preconiza o trabalho pedagógico voltado ao acolhimento da diversidade presente nas turmas de educação básica de jovens, adultos e idosos. De acordo com a proposta, o papel do professor é mais “desinibir, perguntar, comentar e sugerir do que propriamente corrigir” (BRASIL, 2001, p. 53). Nesse aspecto é pertinente a reflexão levantada por Freire, sobre a educação dialógica/libertadora, cujo programa deve ser buscado, dialogicamente, com o povo, partindo do despertar de sua consciência enquanto sujeitos, e dos questionamentos gerados a partir de sua própria visão de mundo.

Partindo dessa premissa e visando potencializar o aprendizado dos alunos da EJAI, delinearam-se os caminhos metodológicos que orientaram os projetos que analisamos neste artigo. A metodologia adotada nos dois projetos baseou-se na pesquisa qualitativa com abordagem da pesquisa-ação, partindo do princípio de que:

Pesquisa ação [*sic.*] é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um

diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2014, p. 120)

Nesse âmbito, adotamos a pedagogia de projetos partindo da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valoriza a participação do educando e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

Para Hernández,

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também no papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque reacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (HERNÁNDEZ, 1998b, p.88-89)

Nessa perspectiva, os projetos de trabalho permitem uma aprendizagem significativa por meio da participação ativa dos(as) alunos(as); vivenciando as situações problema, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos. As experiências vividas durante os projetos de trabalho contribuem para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

A escolha da pedagogia de projetos se deu movida pela busca de uma metodologia que tornasse possível uma aprendizagem significativa, isto é, que conecte e parta do que os(as) alunos(as) já sabem; de seus esquemas de conhecimento procedentes, de suas hipóteses diante da temática a ser abordada, dando condições a uma atitude, dos alunos, favorável para o conhecimento. Essa prática privilegia a interação entre o conhecimento, o meio e o contexto social em que o aluno está inserido, levando os(as) alunos(as) e professores a agirem com flexibilidade, acolher a diversidade e a compreender sua realidade pessoal e cultural. Ao mesmo tempo, desperta-se o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade, levando em conta o que acontece dentro e fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes.

Por meio da pedagogia de projetos, foi possível a elaboração, pelos professores bolsistas, de uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos, facilitando sua compreensão e dando funcionalidade aos conteúdos a serem trabalhados. Isso possibilitou uma avaliação processual durante a sequência de situações de aprendizagem, numa postura reflexiva em busca da superação da passividade do aluno, construindo significados a partir de múltiplas interações.

Segundo Hernández (1998, p.89), “os projetos de trabalho se apresentam não como um método ou uma pedagogia, mas sim como uma concepção da educação e da Escola”. Essa concepção aponta outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos(as) alunos(as) e professores e o conhecimento trabalhado pelas disciplinas.

De acordo com Hernández e Ventura,

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos em relação ao tratamento da informação e entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem o aluno a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação precedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61)

Sendo assim, um projeto está sempre relacionado com uma ação específica, não repetitiva, com caráter eventualmente experimental, implicando uma estrutura particular e inédita de operações que permitem realizá-la. Os referidos autores afirmam, ainda, que a elaboração e a execução de um projeto encontram-se necessariamente ligadas a uma investigação/ação que deve ser simultaneamente um ato de transformação. Nesse aspecto, o trabalho com projetos inserido nas ações do PIBID favorecem à prática de pesquisa, pois constituem uma ocasião de investigação e de formação, tornando-se, portanto, uma produção intelectual.

Os projetos aqui apresentado não se reduziram à escolha de um tema para trabalhar, nem a uma lista de objetivos e etapas. Sua função foi refletir uma visão da educação escolar, na qual a experiência vivida e a cultura interagem, à medida que os(as) alunos(as) vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em suas experiências escolares e não-escolares. No contexto da EJAI essa característica é fundamental, pois envolve alunos cheios de experiências de vida e saberes constituídos nos mais diversos ambientes, como na vida familiar, ou no mundo do trabalho.

Nos dois projetos, a metodologia foi dividida em dois momentos: o primeiro, foi realizado pela equipe de bolsistas fora de sala de aula – com pesquisas bibliográficas; estudo sobre a caracterização da escola; observação em sala para construção do perfil da turma; realização de entrevistas com os(as) estudantes; a elaboração do projeto; o planejamento das ações – fundamentando as informações preparatórias do projeto; e no segundo momento, realizou-se a aplicação do projeto, pondo em prática o planejamento, com as aulas junto às turmas. Todas as ações foram registradas nos portfólios dos projetos e fotografadas, com a devida autorização dos participantes.

Trabalhamos com uma sequência didática, com base no pressuposto de que

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos(as) alunos(as) a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (SCHNEUWLY; DOLZ; 2013, p. 233).

Sendo assim, consideramos o procedimento bastante propício, pois nos ajudou a organizar, coerente e adequadamente, a utilização das linguagens, traçando um caminho no qual os conhecimentos acumulados na trajetória de vida de cada aluno, acrescidos das informações trazidas pela equipe do projeto, possibilitaram obtenção de bons resultados.

2.1 Descrição dos Projetos Desenvolvidos

Um aspecto fundamental para que a realização das atividades do PIBID na EJAI se realizasse de modo satisfatório foi levarmos em consideração o conhecimento prévio dos(as) alunos(as). Sendo, assim, preconizávamos a produção de sentido do que estava sendo trabalhado, juntamente com a proposta de letramento, partindo do uso social tanto da oralidade, quanto da escrita e da linguagem não-verbal. Foi possível desenvolver dois projetos nesse âmbito, os quais serão descritos a seguir.

2.1.1 JornEJA

No ano de 2016, foi desenvolvido o projeto “A construção do jornal na EJAI como ferramenta do processo de letramento e numeramento”, posteriormente apelidado de Projeto JornEJA – nome escolhido para o jornal produzido pelos(as) alunos(as) – que visava desenvolver nas turmas do 1º segmento da EJAI o interesse pelo letramento e numeramento por meio da construção do jornal, a partir da experiência de leitura e escrita de cada grupo, enquanto sujeitos participantes ativos nesse processo.

Segundo Faria, o jornal é mediador entre a escola e o mundo, já que

o jornal também é uma fonte primária de informação, espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação. Mas não é só, pois como os pontos de vista costumam ser diferentes e mesmo conflitantes, ele leva o aluno a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar os diferentes pontos de vista, necessários ao pluralismo numa sociedade democrática. (FARIA, 2003, p. 11)

Assim, consideramos que o projeto, ao proporcionar aos(as) alunos(as) e alunas a participação na produção de um jornal, oportunizaria a produção de textos sobre assuntos que lhe interessavam e a experiência de ter seus textos lidos pela comunidade escolar, o que fortaleceria a autoestima dos mesmos e os estimularia na difícil caminhada rumo à alfabetização.

O projeto JornEJA contou com uma equipe de oito bolsistas do curso de Pedagogia que foram distribuídos em três pequenos grupos, que desenvolveram ações nas três turmas do primeiro segmento da EJAI, ou seja, na 1ª, 2ª e 3ª fases. Participamos da equipe que atuou junto à 3ª fase, etapa final da alfabetização. Todos os grupos trabalharam na construção dos cadernos com assuntos de interesse das turmas. Esses cadernos deram origem a um jornal de quatro páginas que foi impresso e distribuído para toda a comunidade escolar.

As ações foram desenvolvidas nas turmas, uma a duas vezes por semana, com um trabalho pedagógico que partia de notícias ou anúncios trazidos à sala de aula, buscando compreender a estrutura de cada gênero textual, seus aspectos técnicos e sua utilidade, buscando inferências do seu uso na vida cotidiana dos(as) alunos(as). Após refletir sobre o gênero apresentado, os(as) bolsistas propunham atividades para por em prática a elaboração do respectivo segmento do jornal.

Vale salientar que tentamos priorizar a ludicidade, a criatividade e a criticidade durante todo o desenvolvimento do projeto, buscando criar um ambiente que tornasse suaves as práticas pedagógicas e resgatasse um pouco do que foi subtraído da vida escolar não vivida na infância, adolescência e juventude desses sujeitos, hoje alunos da EJAI. Procuramos também manter uma postura autoavaliativa durante a aplicação das ações, estando atentos às novas possibilidades que pudessem surgir, especificamente no trato da modalidade, quanto às interações e afinidades com os envolvidos nesse processo.

No decorrer das semanas procuramos apresentar atividades variadas, aprofundando o olhar sobre o gênero textual e familiarizando a turma com os aspectos técnicos do jornal. Na sequência, realizamos: o “ditado interativo”; a “análise de anúncio”; o “discurso jornalístico”; a “hipótese de notícia”; e, por fim, “Produção do Jornal da Turma”. A sequência didática conseguiu apresentar um caminho gradativo, da apresentação de noções sobre o gênero jornalístico e o jornal enquanto veículo de informação, até a elaboração do próprio jornal pela turma.

As ações foram iniciadas com o “Quebra-cabeça jornalístico” (Figura 1) que teve como objetivo observar o nível de leitura da turma e a percepção do material jornal, com base seus

conhecimentos prévios acerca desse meio de comunicação. Buscamos inserir a temática *jornal* e perceber o interesse dos(as) alunos(as) sobre o tema.

Figura 1 – Atividade: Quebra-cabeças jornalístico



Fonte: dados da pesquisa

A atividade consistiu na montagem, em equipe, de um quebra-cabeças cuja imagem era uma notícia de jornal. Em seguida, discutimos com toda a turma sobre as características dos textos montados – qual era o título; qual o tema; de onde os textos foram retirados etc.. Após a discussão foi mostrado o jornal completo, de onde as matérias foram retiradas, deixando que os(as) alunos(as) o manipulassem. Discutimos sobre a estrutura do jornal (partes/cadernos) e apresentação de um exemplo de jornal em forma de cartaz, ilustrando a disposição dos elementos no espaço de diagramação, observando em que parte/caderno as notícias montadas pelos(as) alunos(as) se encaixariam. Só então conversamos sobre a possibilidade de trabalharmos com o tema “jornal” com a turma durante o período de ação do PIBID.

Iniciamos então a familiarização com algumas seções de um jornal, com a atividade sobre o gênero anúncio (Figura 2). Começamos com uma conversa sobre o que a turma conhecia sobre anúncios; para que serviam; se já haviam anunciado algo ou se conheciam alguém que já havia anunciado. Em seguida partimos para a análise dos anúncios.

artigo fez parte centrou suas atividades na turma da terceira fase, com a produção de notícias (Figura 4), uma vez que a turma já havia tido um contato inicial com este gênero textual, bem como com alguns dos demais gêneros presentes no jornal.

Figura 4 – Atividade: Produção de uma notícia

The figure shows two identical worksheets for a news production activity. Each worksheet has a header with logos for CAPES, PIBID, and the Ministry of Education. Below the logos, there are fields for 'ESCOLA MUNICIPAL', 'BOLSISTAS', 'DATA', and 'EQUIPE'. The main title is 'PRODUÇÃO DE UMA NOTÍCIA'. Below the title, there are instructions in Portuguese: 'Vamos por em prática o que aprendemos sobre a escrita de uma notícia. Em equipe, pensem em um acontecimento que vocês tenham presenciado e elaborem uma notícia. Não esquecer: • Sejam imparciais. Não exponham sua opinião e mostrem a visão de todas as partes envolvidas. • Busquem fatos sobre o que aconteceu. • Lembrem das partes da lide (Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?).' Below the instructions, there are two examples of titles and their corresponding news paragraphs. The left example has a title 'O jornal do PIBid na...' and a paragraph about a student's opinion on the PIBID newspaper. The right example has a title 'Ladrão na porta da escola' and a paragraph about a student being arrested for stealing a newspaper.

Fonte: dados da pesquisa

Propomos que os(as) alunos(as) observassem acontecimentos do seu cotidiano que pudessem ser registrados em forma de notícia. A partir das informações trazidas, as professoras bolsistas orientavam a escrita, adaptando os textos às especificidades do gênero num processo reflexivo de produção textual.

Na etapa seguinte foi pedido que toda a turma analisasse as notícias produzidas refletindo se os textos tinham as características necessárias para serem considerados como notícia (Figura 5).

Figura 5 – Atividade: Análise das notícias produzidas pela turma

ESCOLA MUNICIPAL DR.ª NISE DA SILVEIRA
SOLISTAS: Emanuelle Souza
DATA: 01/02/2017
EQUIPE:

ANÁLISE DAS NOTÍCIAS PRODUZIDAS PELA TURMA

Análise a notícia produzida pelos seus colegas identificando as informações abaixo:

Título: O JORNAL DO PIBID

Quem? OS ALUNOS DE 3ª FASE

O que? ESTÃO ELABORANDO UM JORNAL

Quando? NO MÊS DE JANEIRO

Onde? NO

Como? / Por que? / Por isso... OS ALUNOS ESTÃO CONTANDO

ESCOLA MUNICIPAL DR.ª NISE DA SILVEIRA
SOLISTAS: Darvina de Oliveira; Emanuelle Souza; Natiele Holanda
DATA: 01/02/2017
EQUIPE:

ANÁLISE DAS NOTÍCIAS PRODUZIDAS PELA TURMA

Análise a notícia produzida pelos seus colegas identificando as informações abaixo:

Título: ASSALTO NA PORTA DA ESCOLA

Quem? o aluno Luis Fernando

O que? Foi assaltado

Quando? no dia 26/12/2016

Onde? em frente a escola

Como? / Por que? / Por isso... Por uma motivação para o nome da Polícia Militar na escola

Fonte: dados da pesquisa

Essa atividade possibilitou que os(as) alunos(as) refletissem sobre as suas produções e as produções dos colegas, identificando as perguntas-chave: “Quem?”; “O que?”; “Quando?”; “Onde?”; “Como? / Por que? / Por isso...”, possibilitando também a revisão dos textos pelos autores para a escrita final das notícias.

A elaboração das notícias da turma da 3ª fase – bem como dos anúncios, da turma da 2ª fase e as receitas da turma da 1ª fase – teve a duração de três aulas para todo o processo: a seleção das ideias de acontecimentos a serem noticiados; a escrita; a revisão e escrita final. A equipe do PIBID optou por digitar as notícias dos(as) alunos(as) da terceira fase – para que possibilitasse uma maior semelhança com o meio de comunicação – e manter as receitas e anúncios com as caligrafias dos(as) alunos(as) da primeira e segunda fases, como forma de valorizar o seu processo de alfabetização.

O produto final do projeto foi chamado de *JornEJA* (Figura 6), um jornalzinho de quatro páginas que reuniu as produções das três turmas envolvidas no projeto, da 1ª, 2ª e 3ª fases.

Figura 6 – Produto final dos Projetos – Jornal composto das produções dos(as) alunos(as)



Fonte: dados da pesquisa

Ao término do projeto percebemos o quanto as ações contribuíram para o desenvolvimento, tanto da turma quanto dos(as) bolsistas. Também percebemos que alguns

pontos poderiam ser repensados. O fator tempo foi um empecilho, já que o jornal é um tema extenso, com muitas informações técnicas; o que poderia ser trabalhado com mais profundidade se tivéssemos mais tempo em sala de aula.

Mesmo assim, foi gratificante ver como os(as) alunos(as) perceberam sua capacidade de produzir textos autorais, baseados em assuntos do cotidiano; perceberam a escrita em sua função social; e, além disso, sentiram o reconhecimento da comunidade escolar.

2.1.2 *Encantos do Cordel na EJAI*

Em 2017 desenvolvemos o projeto *Encantos do Cordel na EJAI* inspirados pelo pensamento de Freire, de que a utilização da cultura popular e a oralidade junto às turmas EJAI, pode contribuir com o reconhecimento de sua identidade e o reforço de laços afetivos entre os(as) alunos(as) e o espaço educativo, já que esses sujeitos, ao virem para a escola, trazem seus conhecimentos e experiências, que precisam ser reconhecidos e valorizados.

Para esse projeto, os bolsistas do PIBID foram distribuídos em duplas para desenvolverem os trabalhos atendendo a três eixos temáticos: a primeira fase priorizaria a oralidade; a segunda fase, a leitura; e a terceira fase, a escrita. Fundamentamos o projeto nos textos de Ferreiro (2004), Freire (1983;1996), Marcuschi (2001) e Leal; Albuquerque e Moraes (2013). Com base nas contribuições reflexivas desses teóricos, optou-se pelo o uso do gênero cordel, com a ênfase das práticas de oralidade e letramento, visando propiciar o desenvolvimento da linguagem e contribuir com o processo de alfabetização.

Na etapa de elaboração do projeto uma das professoras bolsistas (a autora do presente artigo) revelou que já havia escrito um cordel, utilizado na encenação de um casamento matuto durante as apresentações de uma quadrilha junina no ano de 2009. Toda a equipe concordou em utilizar esse cordel no lançamento do projeto, já que a data coincidiria com a festa junina da escola. Sendo assim, equipe de bolsistas (Figura 7) realizou o lançamento do projeto, encenando o cordel chamado *Casamento no Pontal*, que foi impresso em forma de folheto de cordel (Figura 7) e distribuído entre os(as) alunos(as).

Figura 7 – Abertura do projeto *Encantos do Cordel na EJAI* — Encenação do cordel *Casamento no Pontal*



Fonte: dados da pesquisa

Em seguida houve uma quadrilha improvisada com alunos(as) e bolsistas. Essa ação possibilitou uma aproximação da equipe, não somente com a turma envolvida no projeto, como com toda a escola.

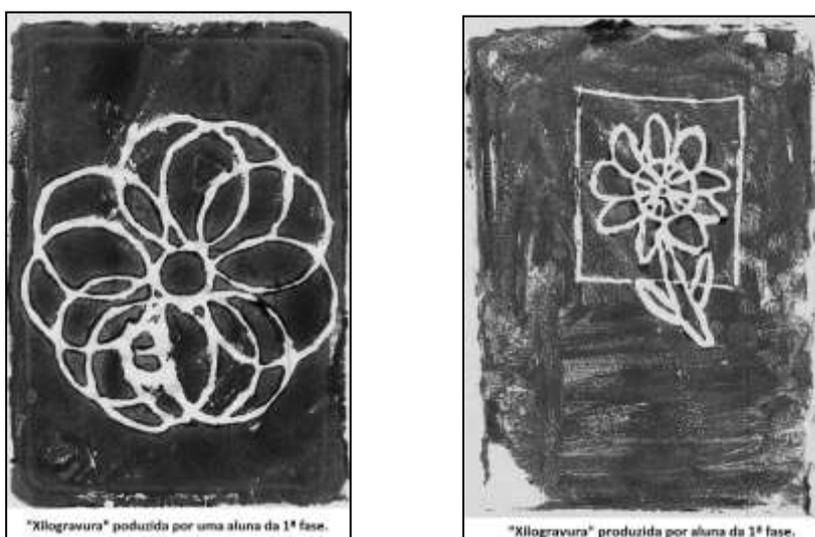
Após as etapas de caracterização da escola e da turma, foram realizadas as seguintes ações: atividades de familiarização com o gênero cordel – estudos sobre a origem, a história e as características do cordel e vida e obra de alguns poetas cordelistas; atividades de valorização da oralidade – o cordel cantado, as rimas e a consciência fonológica; atividades sobre a linguagem não verbal – com as xilogravuras; a confecção de folhetos com os poemas produzidos pela turma; e, finalmente, a exposição dos trabalhos em um sarau com toda a escola.

Antes que qualquer ação, sempre buscávamos a valorização do conhecimento prévio de cada aluno acerca do tema, promovendo reflexões sobre a literatura de cordel e sua regionalidade, em seguida apresentávamos as informações utilizando recursos multimidiáticos – como vídeos ou áudios – mostrando reportagens, documentários, entrevistas com personalidades, despertando a curiosidade e aprofundando os conhecimentos sobre o tema. Os(as) alunos(as) descobriram, por exemplo, que o *Auto da Compadecida*, obra de Ariano Suassuna, que eles conheciam devido à série e ao filme exibido na televisão, foi baseado em três folhetos do cordelista Leandro Gomes de Barros, autor de vários cordéis que já faziam parte do acervo da sala de leitura da escola.

A linguagem não verbal foi um dos temas abordados em sala de aula. Para isso, foi realizado um trabalho com as “xilografuras”² (Figura 8), explicando sua história e sua produção. Partindo do princípio de que as xilogravuras são desenhos esculpidos na madeira, utilizados como uma espécie de carimbo, para transpor a imagem para o papel.

Antes disso, iniciamos a atividade falando sobre comunicação não-verbal, mostrando aos(as) alunos(as) que é possível se comunicar através de figuras e sinais, para além da palavra escrita. Depois dessa introdução, passamos a pensar como produzir poesias em imagens, iniciando a partir dos temas dos cordéis, vimos que tudo pode ser transformado em escrita poética.

Figura 8 – “Xilogravuras” produzidas pelos(as) alunos(as)



Fonte: dados da pesquisa

Foi exibido um vídeo³ mostrando como se dá o processo de entalhe e impressão desta arte nas capas dos cordéis e, em seguida, foi proposto que a turma criassem imagens que expressassem algum sentimento ou contassem uma história de acordo com suas inspirações.

As xilogravuras produzidas pela turma foram feitas a partir do reaproveitamento de pratos de isopor – utilizados para embalar carnes em supermercados – onde os(as) alunos(as) riscavam marcando em baixo relevo os desenhos criados livremente. Em seguida, os(as) alunos(as) passavam tinta guache e usavam o isopor como um carimbo, imitando o processo

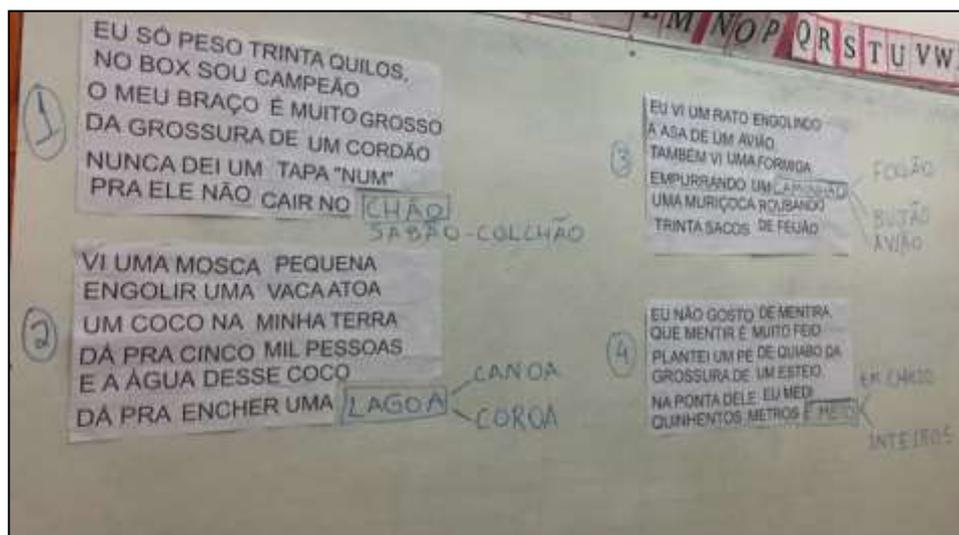
² Utilizamos o termo “xilografura” entre aspas para nos referir à imitação de xilogravura confeccionada pelos(as) alunos(as) em pedaços de isopor; cientes de que a verdadeira técnica é feita em madeira esculpida e que seu nome vem do grego: madeira (xylon) e gravação (graphein).

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f1XrCCiqyhc>>, acesso em 26/09/2017.

feito, originalmente em pedaços de madeira, pelos xilógrafos. O produto dessa atividade ilustrou a capas dos cordéis distribuídos na culminância do projeto. A partir da discussão realizada nessa atividade, sobre comunicação não-verbal, ressaltamos que é possível a comunicação através de figuras e sinais, além da palavra escrita.

Mostramos também que o cordel dialoga com a linguagem musical e utilizamos músicas da dupla *Caju e Castanha* que canta a embolada nordestina, músicas sempre bem humoradas que lembram os duelos dos repentistas tradicionais. Um dos alunos tocou pandeiro e toda a turma cantou o refrão da música *Eu não gosto de mentira*⁴, de autoria da dupla, que também foi usada para análise das rimas (Figura 9), aproveitando para refletir sobre a estrutura dos versos e estrofes, com base no princípio de que as palavras que rimam geralmente são posicionadas no final das frases, ou seja, no final dos versos.

Figura 9 – Atividade sobre versos e rimas



Fonte: dados da pesquisa

Após apresentarem a música e cantarem junto com os(as) alunos(as), as professoras bolsistas colaram a letra da canção na lousa, omitindo as palavras finais de alguns versos. Em seguida foi pedido que os(as) alunos(as) lembrassem qual era a palavra que, na música, completava a rima e que sugerissem outras palavras que também rimariam com o vocábulo em questão, observando não só o seu som, como também o seu sentido. As palavras sugeridas rederam boas risadas, já que às vezes eram sugeridas palavras que rimavam, mas que tornavam

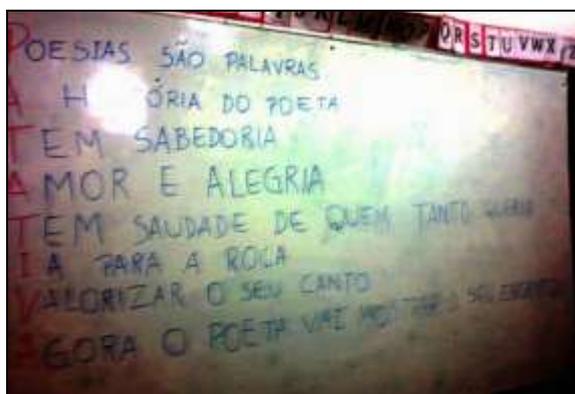
⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ENZXi4H8xhM>> Acesso em: 22/10/2019.

a frase absurda. A atividade exercitou a consciência fonológica e a percepção rítmica, importantes aspectos do gênero cordel.

Percebemos que partir sempre da oralidade, buscando desenvolver a consciência fonológica dos(as) alunos(as), era o melhor caminho para aproximá-los da linguagem escrita. O próximo passo foi utilizar os conhecimentos trabalhados até aquele momento sobre as características do gênero cordel – sua forma: versos, estrofes, rimas; seus conteúdos; os temas abordados; como são apresentados os livretos – para, finalmente, iniciar a produção escrita.

A reflexão sobre a multiculturalidade própria do Brasil era constante, estimulando os(as) alunos(as) a buscarem, em suas memórias, suas histórias e compartilhem suas experiências de vida, já que os temas abordados pelos cordéis geravam uma identificação dos(as) alunos(as) com suas próprias experiências. As histórias de vida também foram base para a apresentação do poeta, considerado o mais representativo para o nordeste, tanto para a cultura oral como a escrita: Patativa do Assaré. Foram apresentados vídeos e áudios contando a história do poeta, além de gravações da voz do próprio Patativa declamando seus poemas. O tema inspirou um poema acróstico (Fig 10) com o nome do poeta, sendo a primeira produção coletiva a ser incluída do folheto confeccionado no final do projeto.

Figura 10 – Atividades sobre versos e rimas - Escrita coletiva - Turma da 1ª fase



Fonte: dados da pesquisa

POETA DO POVO

P OESIAS SÃO PALAVRAS
A HISTÓRIA DO POETA
T EM SABEDORIA
A MOR E ALEGRIA
T EM SAUDADE DE QUEM TANTO QUERIA
I A PRA ROÇA
V ALORIZAR SEU CANTO
A GORA O POETA VAI MOSTRAR O SEU ENCANTO

A escrita do acróstico foi feita de forma coletiva, buscando utilizar os conhecimentos já trabalhados sobre rimas e estrutura dos poemas. A professora bolsista escrevia no quadro os versos sugeridos pela turma, provocando a reflexão sobre a adequação das palavras para que rimassem com os versos anteriores. Não foi exigida uma métrica muito criteriosa, uma vez que estávamos iniciando nossas produções e a prioridade era valorizar a participação de todos e estimular a criatividade e a confiança em produzir um texto escrito. Mesmo que o registro tenha

vido, nesse momento, feito pela professora, a alegria e satisfação em conseguir criar um poema era perceptível em todos(as).

O projeto apresentou também um pouco da história de Bráulio Bessa⁵ e sua influência e admiração declarada por Patativa do Assaré, mostrando o diálogo entre as gerações e a atualização do gênero cordel, que, por manter a tradição oral, tem sido veiculado com sucesso por meio dos vídeos produzidos por Bessa, divulgados tanto na Internet como na televisão, atingindo os mais variados públicos.

Aproveitamos o vídeo apresentado, e trabalhamos o poema *Dialeto Nordestino*⁶, de Josenir Alves de Lacerda, declamado por Bessa no mesmo vídeo (Figura 11), que trata de diversas expressões do dialeto nordestino, especialmente do estado do Ceará, muitas delas facilmente reconhecidas pelos(as) alunos(as).

Figura 11 – Aula sobre o cordel nos meios digitais na poesia de Bráulio Bessa



Fonte: dados da pesquisa

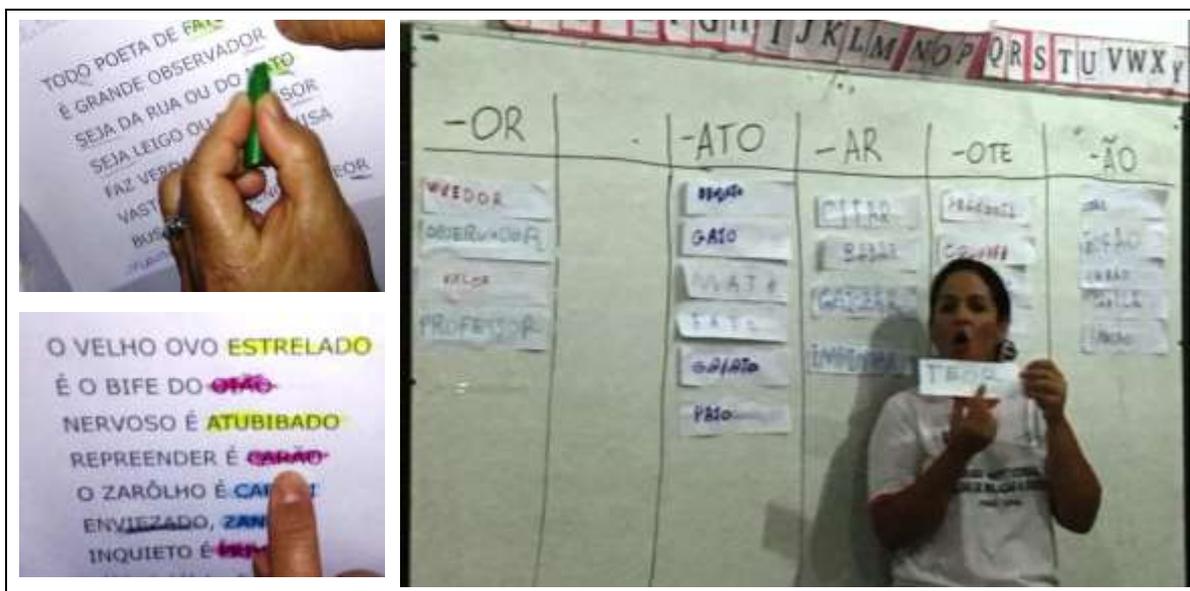
Nessa atividade (Figura 12), pedimos para que, em duplas, os(as) alunos(as) pintassem da mesma cor as palavras que rimavam e escrevessem as palavras destacadas em pedaços de papel. Na lousa, as professoras bolsistas escreveram em forma de tabela, as terminações

⁵ Nascido em 1985, em Alto Santo, interior do Ceará, o autor escreve desde os 14 anos, inspirado na poesia de Patativa do Assaré, que também versava à sua maneira dos afetos e da vida no sertão. Em 2012 criou uma página na internet para divulgar sua poesia e passou a produzir vídeos declamando seus cordéis, ultrapassando a marca de 100 milhões de visualizações. Com tamanha repercussão, foi convidado a participar semanalmente do programa de TV “Encontro com Fátima Bernardes”, atuando como Consultor de Cultura Nordestina e apresentando temas diversos sob um olhar poético. Bráulio Bessa é considerado um dos maiores ativistas da cultura nordestina no mundo. Fonte: < <https://www.brauliobessa.com/>> Acesso em 07/07/2019.

⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=npErlIDE1xg>>. Acesso em 22/10/2019.

predominantes nas rimas das estrofes trabalhadas; em seguida pronunciaram cada terminação, perguntando se os(as) alunos(as) haviam encontrado palavras que rimassem com os sons que estavam sendo pronunciados.

Figura 12 – Atividade sobre rimas com base no cordel *Dialeto Nordestino*



Fonte: dados da pesquisa

Quando identificavam as rimas, os(as) alunos(as) entregavam a palavra escrita para que fosse colada na tabela da lousa, na coluna correspondente à terminação com a qual a palavra rimava. Essa atividade trabalhou a consciência fonológica dos(as) alunos(as) – já que o ato de pronunciar cuidadosamente as palavras aguçava a percepção de cada fonema – e também a relação dos fonemas com os grafemas – pois a turma precisava identificar, lendo, qual das palavras escritas rimava com a terminação pronunciada pelas professoras bolsistas.

Refletindo sobre todo esse processo, a equipe do PIBID optou por utilizar os poemas acrósticos para a criação dos cordéis, partindo da produção oral dos(as) alunos(as) para chegar ao registro escrito dos poemas. Os acrósticos facilitariam a produção coletiva, já que partíamos sempre de uma palavra geradora que inspirava os versos criados pelo grupo, possibilitando uma melhor articulação entre as ideias de todos os participantes.

Os poemas acrósticos produzidos em sala pela 1ª fase, foram organizados no produto final no projeto, o folheto “Encantos do Cordel na EJAI” (Figura 14) que também agregou os trabalhos dos(as) alunos(as) da 3ª fase, cuja professora, participou da fase inicial⁷ do projeto e

⁷ Inicialmente, o projeto atuaria nas três fases iniciais da EJAI – 1ª, 2ª e 3ª fases, porém, a alteração no número de bolsistas e à tentativa de adequação à Portaria nº 46, de 11/08/2016, do Ministério da Educação – que preconizava

decidiu continuar o trabalho em sua turma, por iniciativa própria; realizando as atividades com as xilogravuras e a escrita de poemas.

Figura 14 – Produto final do projeto “Encantos do Cordel na EJAI”

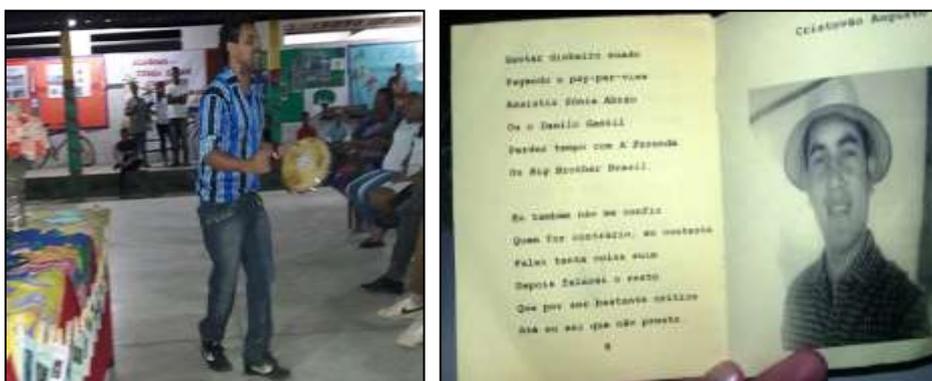


Fonte: dados da pesquisa

Os poemas dos(as) alunos(as) da 1ª fase foram escritos coletivamente, em sala de aula, sendo registrado pelas professoras bolsistas na lousa e fotografados; já os poemas da 3ª fase foram escritos em equipe pelos(as) próprios(as) alunos(as), com a supervisão e correção da professora da turma. Todos os poemas foram digitados e impressos para compor o livreto que foi distribuído para toda a comunidade escolar no dia da culminância do projeto.

Para a culminância do projeto foi realizado um sarau com a presença de um cordelista convidado (Figura 15) que declamou poemas; apresentou cantorias e falou um pouco sobre a arte do cordel.

Figura 15 – Culminância do Projeto “Encanto do Cordel na EJAI”– Participação do cordelista e repentista Cristóvão Augusto



Fonte: dados da pesquisa

o trabalho exclusivamente com turmas de alfabetização – fez com que a equipe se concentrasse apenas na turma da 1ª fase.

Para os(as) alunos(as) a experiência foi marcante pois puderam conhecer pessoalmente um alagoano que faz cordéis e embolada. Além disso, o relato do artista sobre sua trajetória e sua aproximação com o cordel, reforçou a característica desse gênero, tão ligado às vivências culturais e às histórias de vida dos seus poetas.

No Sarau (Figura 16) também foi apresentada uma retrospectiva das ações do projeto durante o ano e a declamação de alguns dos cordéis presentes no folheto criado com as produções poéticas dos(as) alunos(as).

Figura 16 - Culminância do Projeto “Encanto do Cordel na EJAI”– Sarau e distribuição de folhetos de cordel produzido pelos(as) alunos(as) da 1ª e 3ª fase



Fonte: dados da pesquisa

Voluntariamente, alguns alunos leram alguns dos poemas que produziram e falaram como o projeto contribuiu para sua experiência escolar, o que confirmou a percepção do quanto a realização de projetos pedagógicos é importante não somente na educação de crianças e jovens mas também na EJAI.

A avaliação do projeto foi constante, a cada ação em sala, analisando a participação dos(as) alunos(as) e os conhecimentos e habilidades envolvidos nas atividades. A autoavaliação da equipe era sempre considerada, com a reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos e a possibilidades de melhorias que pudessem favorecer a aprendizagem.

3 O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA VALORIZANDO A ORALIDADE: UM IMPORTANTE DIFERENCIAL EM PROJETOS VOLTADOS À EJAI

No âmbito da Língua Portuguesa da EJAI, recomenda-se considerar a flexibilidade da linguagem oral que absorve rapidamente as inúmeras variações decorrentes do contexto

sociocultural no qual se desenvolve. Segundo Freire (1983, p. 91), a palavra é parte indissociável do diálogo, envolve ação e reflexão e, na educação, “a palavra verdadeira consiste nas práxis”, ou seja, só é autêntica se possui a dimensão de ação, se pode transformar a realidade, se não, ela se esvazia de sentido. Ao mesmo tempo, se não há reflexão, a palavra se torna ativismo. O autor utiliza o termo “pronúncia do mundo” para se referir à forma como cada sujeito, de seu lugar, de sua vivência, constrói e comunica sua visão da realidade, e comunicando, pode modificá-la.

É de conhecimento geral que a fase oral, em condições ideais, é a primeira a ser adquirida e desenvolvida. A partir dela, a fase escrita se constrói, levando em consideração a sonoridade dos códigos linguísticos e as visões de mundo que a permeiam. Além disso, a oralidade desempenha um papel primordial no âmbito da literatura tradicional e das suas origens, já que existem influências mútuas entre o oral e o escrito em várias culturas e em várias épocas. Escrever como se fala é a principal maneira de manipulação do código durante a fase de alfabetização. Portanto, a oralidade não pode ser descartada enquanto processo pedagógico, ao contrário, ela deve ser inserida nos planos de aula como fonte de letramento e alfabetização.

A oralidade é definida por Marcuschi (2001, p. 25) como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora”. A fala é definida pelo autor como uma atividade de produção textual discursiva de fim comunicativo, situando-a no plano da oralidade; já a escrita situa-se no plano de letramento, e não se tem mais aí um estudo do código, mas sim, segundo Marcuschi (2001, p.26), dos “[...] processos e eventos [...]”, em que fala e escrita são atividades de comunicação e como tal devem ser observadas no interior das práticas comunicativas. Ferreiro (2004, p. 143) também defende que a “compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua”, ou seja, num estágio inicial é mais importante estimular a observação e compreensão do funcionamento da língua, em vez de ensinar técnicas e nomenclaturas.

De acordo com, Leal, Albuquerque e Morais (2013, p.87) “além dessa dimensão da oralidade, outras podem ser citadas, imprimindo diferentes níveis de relações com o ensino da escrita”. Entende-se que as variações e preconceitos linguísticos nas relações entre oralidade e escrita promovem o fortalecimento de sua identidade e autoimagem numa melhor compreensão da exclusão social pela qual passam esses sujeitos.

Para os autores, o sistema de escrita se organiza numa sequência lógica, obedecendo a partes sonoras ao serem pronunciadas. Assim, o conhecimento se dará pela apropriação e características da escrita, portanto, na produção de textos, de forma orientada. É importante

ressaltar que, no trabalho com o gênero cordel, é interessante destacar as semelhanças com outros gêneros, abrindo caminhos para a apropriação de outras leituras.

Ao planejarmos nossas práticas de oralidade, considerando-as como uma proposta para o letramento, é preciso atenção sobre o modo como a utilizamos. Segundo Marcuschi (2003), o que determina a variação linguística, em todas as suas manifestações, são os usos que fazemos da língua, sendo que são as formas que se adequam aos seus usos, e não o contrário.

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela. (MARCUSCHI, 2003, p.16)

Nas duas turmas de EJA com as quais trabalhamos foi perceptível a diferença dos modos de abordar a linguagem escrita. A turma de 2016, que trabalhou com o jornal – mesmo se tratando de uma turma de 3ª fase, que já estava quase alfabetizada – apresentou um pouco de dificuldade, que consideramos ter sido gerada pela grande quantidade de informações, que partia prioritariamente do universo escrito. Já na turma de 2017, mesmo sendo de 1ª fase, com muitos analfabetos, as atividades fluíam com maior facilidade, o que consideramos ser justificado pela aproximação dos temas com a cultura dos(as) alunos(as) e ao fato de partirmos sempre da linguagem oral para chegarmos à produção escrita.

Parmegiani e Santos (2014), ressaltam que

A literatura de cordel se constitui, assim, como um texto dialógico. O cordel é teatralidade, é performance. Seus versos, conforme se configuram na forma escrita, impressos nos folhetos, pressupõem uma leitura pública [...] O poeta, ou o declamador, assim como seus leitores/ouvintes, estão dispostos aqui a um diálogo performático. (PARMEGIANI; SANTOS, 2014)

Ou seja, o cordel nos convida a uma dimensão coletiva da leitura, reforçando o sentido de comunidade e do uso da língua como comunicação de ideias, tradições, culturas e sentimentos que geram facilmente uma autoidentificação por parte dos ouvintes/leitores. No cordel, a linguagem utilizada é própria do nordeste brasileiro e muitas das palavras são usadas no nosso dia a dia, o que facilita a identificação e a aproximação dos(as) alunos(as) com esse gênero textual.

Além disso, interligação proporcionada pelos diversos meios de comunicação midiática tem possibilitado que culturas pouco conhecidas e/ou valorizadas possam ser divulgadas e compreendidas. Isso tem acontecido com a cultura do cordel, especialmente a partir de Braúlio Bessa, que iniciou a divulgação do seu trabalho por meio de vídeos publicados na Internet e passou a ter visibilidade massiva em âmbito nacional, como atração diária em um

programa na rede de televisão de maior audiência do Brasil. A maioria dos(as) alunos(as) afirmou conhecer o cordel porque já tinham visto Bessa na televisão.

Somente após apresentar todos os aspectos aqui mencionados: a relação do cordel com as imagens, com a música, com o cinema, com a televisão, com as mídias digitais; após refletirmos, de diversas formas, sobre como o a poesia do cordel parte do cotidiano, recorrendo aos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as); enfim, somente após toda uma cautelosa sequência didática, partimos para a produção escrita de poesias para compor o cordel final, fruto de produção coletiva. Foi perceptível o modo como essa escolha pedagógica favoreceu o aprendizado dos(as) alunos(as).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma forte característica da Educação de Jovens e Adultos é a diversidade de sujeitos e contextos com os quais ela está relacionada. Ela se diferencia das demais etapas da Educação Básica, pois é composta por educandos, que já ultrapassaram a idade comum a essas etapas; sujeitos com tempos e histórias de vida diversas; muitas vezes carregados de experiências de marginalização e preconceitos. De acordo com Andrade (2004), as políticas públicas também reproduzem estigmas e condicionam as concepções de educação oferecida a esse público, homogeneizando os sujeitos e tratando-os apenas como aqueles que estão abaixo do rendimento estimado.

É inegável que esses sujeitos advêm das classes populares e essa marca lhes imprime diferenças que se expressam nas formas de linguagem; na carga de discriminação etnicoracial, de classe social e de gênero, dentre outras; na busca da superação dessas diferenças; quando se afirmam como pessoas, que tem desejos e buscam a realização de seus sonhos. Por esse motivo é fundamental pensar nas identidades na EJA no plural, o que significa de antemão não conceber a identidade da EJA como algo fixo, uma vez que as diferenças culturais que caracterizam esses grupos são, ao mesmo tempo, singulares e heterogêneas. As diferenças vão se caracterizando pelos ciclos da vida (juventude, maturidade e velhice) e pelas identidades étnicas, de gênero, geracionais, religiosas, linguísticas e culturais, bem como as recorrentes histórias de descontinuidades na escolarização, como percurso na maioria das experiências de vida desses sujeitos.

Nesse contexto, a ação pedagógica na Educação de Jovens, Adultos e Idosos é composta por uma diversidade que precisa ser contemplada em suas políticas. O que envolve as relações com o Estado, com as organizações da sociedade civil e com o setor privado, entre

outros; devendo responder às demandas de desenvolvimento local, regional e nacional. Da mesma forma, o espaço escolar – construído através das relações e interações entre professores, diretores, alunos e familiares, por meio das propostas pedagógicas, curriculares, metodologias e matérias de modo geral – precisa apresentar ações pedagógicas que levam em consideração a escola como uma instituição aberta, reconhecendo e valorizando os sujeitos que dela fazem parte.

Os conteúdos devem corresponder à realidade dos sujeitos e os(as) educadores(as) devem atentar para as necessidades e habilidades, considerando os sujeitos da EJAI em toda a proposta pedagógica e cabe ao professor desempenhar seu papel de despertar a curiosidade, transformando as dificuldades em reflexão e aprendizado, para que se efetive o processo educativo, relacionando-se ao tempo, história e espaço dos sujeitos da EJAI.

Porém, de acordo com Oliveira (2004), a imagem do professor, enquanto sujeito-educador de EJAI, ainda é pouco conhecida. Isso é refletido na fragilidade da sua formação. A impossibilidade de formação específica desse educador faz com que a maioria desses professores se forme na prática e com sua própria criatividade.

Nesse âmbito tão pouco privilegiado na formação inicial da Pedagogia, cujas disciplinas predominantemente voltam-se à educação de crianças, a fugaz experiência do PIBID na EJAI, representou, em nossa formação, um pequeno raio de luz que nos mostrou um horizonte de inclusão e de ricas trocas de saberes com sujeitos cheios de história e de “bagagem cultural”, como bem dizia Paulo Freire. Após essa rica experiência, podemos considerar que, na alfabetização de jovens, adultos e idosos – bem como de qualquer outro público – é fundamental o trabalho com sequências didáticas que valorizem a oralidade e o conhecimento prévio dos(as) alunos(as).

O projeto JornEJA, apresentou um valoroso produto final – o jornalzinho com as notícias produzidas pelas turmas, que elevou a autoestima e incentivou os/s alunos(as) a produzirem textos – porém, foi acompanhado de algumas dificuldades. Consideramos que esses percalços estavam relacionados com o distanciamento dos gêneros textuais abordados, pois todos tinham a linguagem escrita como ponto central. Já com o cordel, partindo da cultura oral, foi possível aproximar os(as) alfabetizando(as) da cultura escrita, de forma mais natural, trabalhando a consciência fonológica por meio dos aspectos presentes na linguagem cordelista, como as rimas e a métrica dos versos. A linguagem não-verbal também foi valorizada por meio das xilogravuras, de modo que a turma pôde viver a experiência de imprimir suas expressões em forma de desenho usando um método semelhante ao utilizado pelos artistas que ilustram as capas dos cordéis.

Vimos que o trabalho com a oralidade também contribuiu com uma aproximação dos(as) aluno(as) com a cultura popular nordestina e com um aprofundamento dos conhecimentos sobre o gênero cordel como patrimônio cultural dessa região. Conhecemos alguns poetas representativos da cultura cordelista e utilizamos suas histórias de vida e os temas tratados por eles, para refletir sobre os significados e coletividades presentes na produção do cordel; sempre valorizando o conhecimento prévio dos sujeitos e estimulando um olhar crítico e poético sobre a realidade. Pensando na contemporaneidade, também foi possível discutir sobre as inovações trazidas pelas mídias e redes sociais na propagação da cultura popular nordestina.

Por fim, conseguimos produzir poemas que fizeram parte de um livreto de cordel – que também foi ilustrado com as “xilografuras” produzidas pela turma – distribuído para todos(as) os(as) alunos(as) da escola. Essa experiência foi motivo de orgulho e elevação da autoestima dos(as) alunos(as), pois os cordéis também foram expostos e declamados no sarau, realizado no pátio da escola, que contou com a presença e a performance de um cordelista local. O evento foi muito apreciado e elogiado pela gestão e pelos(as) alunos(as) e toda a comunidade escolar presente.

Considerando os diversos aspectos que aqui foram analisados, percebemos que o gênero cordel, aproximou os(as) alunos(as) dos significados, experiências comunitárias, do imaginário do folclore e da cultura popular. Além disso, constatou-se que o trabalho com uma sequência didática que privilegie a oralidade e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. Brasília: MEC, 2001.

FARIA, M. A. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In: FERREIRO, E. (Org.). **Relações de in(dependência) entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessária à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Cap. III, p. 91-141.

FREITAS, M. Q.; CAVALCANTE, V. C.. Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 93-109, jan./abr. 2014.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M.. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **ALFABETIZAR LETRANDO NA EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas**. – 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos em EJA), p.71-90.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3ª. Ed.-São Paulo: Cortez, 2001.

PARMEGIANI, R.F; SANTOS, C.R. A história do cordel. In: SILVA, G. C. M.; GOMES, G. M. S. (Orgs.). **Memória, História e Cordel em Alagoas: teorias, práticas e experiências**. Maceió: EDUFAL, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013