

## **SOBRE UM EXPERIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APRENDIZAGEM POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DE FOTONOVELA**

Carla Angélica Ludwig\*

Rodrigo Sychocki da Silva\*\*

**Resumo:** O presente trabalho versa sobre o planejamento e execução de uma prática pedagógica envolvendo ludicidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Via de regra, a ludicidade está relacionada com a educação de crianças. O estudo problematiza tal relação, ao pontuar o lúdico como elemento vetorial na aprendizagem e constituição do sujeito, independente da faixa etária. Dentre as experiências realizadas em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, a construção da fotonovela intitulada “Maria Esperança” oportunizou utilizar a ludicidade como princípio orientador. A partir das análises e reflexões sobre o projeto pretende-se contribuir no debate educacional que envolve a EJA e suas consequências na formação dos estudantes. Com a pesquisa foi possível inferir que realizar atividades lúdicas com turmas de EJA, sem recair na infantilização torna-se um recurso a ser utilizado em sala de aula, desde que se considere o contexto no qual está inserido o estudante, suas potencialidades e subjetividades.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Metodologias de Ensino. Lúdico.

### **1 Introdução e motivação para pesquisa**

Este artigo, produzido a partir do recorte no trabalho de conclusão de curso de Ludwig (2014), tem por finalidade refletir e contribuir nas discussões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal, utilizou-se como recurso metodológico o projeto de fotonovela, intitulado “Maria Esperança”, desenvolvido em uma turma da EJA, durante estágio obrigatório da graduação, realizado no segundo semestre de 2013 em uma turma da etapa inicial do ensino fundamental, numa escola vinculada à rede municipal de ensino em Porto Alegre (RS).

Durante o estágio foram realizados projetos que buscavam tornar as aulas significativas, as quais almejavam que os estudantes se sentissem pertencentes e construtores daquele espaço pedagógico. Preocupávamo-nos com a natureza das práticas pedagógicas, questionando-se sobre como desenvolver atividades/projetos que fossem condizentes com sua

---

\* Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Prefeitura Municipal de Porto Alegre. E-mail: klicalu27@gmail.com

\*\* Doutor em Informática na Educação (UFRGS). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Matemática Pura e Aplicada. E-mail: sychocki.rodrigo@gmail.com



fase e condição de vida. A partir dessas inquietações um questionamento inicial surgiu no contexto da pesquisa: De que maneira deveriam respeitar, no âmbito do trabalho pedagógico, as especificidades de uma educação voltada para jovens e adultos, que se difere dos processos educativos voltados a crianças, conforme aponta Pinto (2010)?

Um dos riscos pedagógicos apontados por Pinto (2010) diz respeito à infantilização da educação de adultos, reforçada pela crença equivocada dos professores de que o processo educativo se dá da mesma forma para uns e para outros. Tendo em vista as práticas escolares, as quais em sua maioria infantilizam os estudantes com propostas que os tornam passivos durante o processo educativo, priorizando atividades de preenchimento de “folhinhas” com bichinhos, entre outros, que na maioria das vezes estão no diminutivo, conforme descrito por Réus (2013), nossa proposta veio de encontro a tais práticas metodológicas de ensino. Réus (2013) apresenta em sua pesquisa, a qual problematizou a dinâmica na sala de aula, que uma explicação para tal encaminhamento metodológico do professor seja pelo fato de que a cultura escolar seja “[...] conteudista, ou seja, na reprodução de um modo padronizado de propor atividades, de valorizar os mesmos conteúdos repetidos a cada ano, como se fossem prontos e acabados.” (RÉUS, 2013, p.24).

Na experiência de estágio foram desenvolvidas junto ao grupo de trabalho da EJA diversas atividades, tais como montagem de esquetes, representações gráficas e construção de materiais expressivos. Neste contexto, questiona-se se um trabalho desta natureza não consistiria, necessariamente, em infantilizar o processo educativo do jovem e do adulto. A partir desta problemática, surge a seguinte questão apresentada neste artigo, o qual pretende, por meio da prática docente realizada em uma turma de adultos, refletir sobre a ludicidade na EJA: ‘Quais as aprendizagens adquiridas em um trabalho pedagógico desta natureza, que se vale da ludicidade, mas que busca não recair na infantilização de um grupo de educandos na EJA?’

Desta forma, busca-se contribuir com a discussão sobre o trabalho pedagógico na EJA, suas especificidades e potencialidades, para que se tenha uma educação que valorize e respeite a produção dos educandos. Há intenção de contribuir com o presente artigo na discussão sobre qualidade de ensino, e que a presente pesquisa possa ser amplamente discutida e utilizada como estratégia de trabalho a ser desenvolvida no ambiente escolar.

A organização do artigo é feita em seções. A segunda seção expõe e debate as funções da EJA a partir da leitura nos documentos norteadores oficiais. A seção três apresenta os fundamentos teóricos utilizados na construção da proposta, destacando as especificidades

desta modalidade de educação e as funções do lúdico e do jogo símbolo na EJA. A seção quatro expõe os objetivos e as características metodológicas do projeto “Maria Esperança”. A seção cinco destina-se à apresentação e análises sobre os achados da pesquisa. E finalmente, na sexta seção fazem-se as reflexões finais expondo lições e aprendizados com a pesquisa.

## 2 Funções da EJA

É difícil definir o momento de início da Educação de Adultos no Brasil. Na literatura é possível verificar que o histórico da EJA, enquanto processo educativo, tem sido institucionalizado desde a educação jesuítica. Neste processo, é com a chegada da família real no Brasil, que surge a necessidade da formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa. Com isso, implanta-se o processo de escolarização de adultos, objetivando a formação de serviçais da corte que cumprissem as tarefas exigidas pelo Estado.

Com a criação do PNE (Plano Nacional da Educação), a EJA passa a ser um direito constitucional e um dever do Estado, pois o mesmo deve garantir educação primária gratuita para todos. Até este momento, não havia projetos para a EJA. As ações públicas para a educação de adultos até esse período eram esparsas e pontuais. Historicamente, a EJA era vista como medida compensatória, menos importante, o que “sobrava” do ensino fundamental. Porém, durante o século XX (Constituição Federal de 1988), em função da conquistas de direitos, resultado de lutas de movimentos sociais que tiveram como personagens Paulo Freire e Moacir de Góes, entre outros, a EJA, em contraposição a uma visão que a tinha ou como medida compensatória, e/ou favor do Estado e/ou mera “suplência” e/ou “aceleração” da escolaridade torna-se uma modalidade própria da Educação Básica.

A partir do texto constitucional, todo cidadão, independente da faixa etária, passa a ter direito à Educação. Um marco regulatório importante neste contexto é o parecer<sup>1</sup> CNE/CEB 05/2000, elaborado por Jamil Cury, sobre as diretrizes curriculares da EJA. Dentre as funções da EJA, destacam-se as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função *reparadora* tem por objetivo reparar o direito à Educação a todo e qualquer cidadão brasileiro. Tal reparação inicia-se já com o processo de alfabetização de jovens e adultos, a partir de um dimensionamento político do acesso à escrita:

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que “naturais”, e o caráter comum da linguagem oral

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf) (acesso em outubro de 2016)

obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. (BRASIL, 2000, p.7)

Para democratizar o acesso à escrita e ao processo de escolarização, estabelece-se que todo o brasileiro com mais de quinze anos que não finalizou o Ensino Fundamental e com mais de dezoito que não concluiu o Ensino Médio tem direito à educação formal. O parecer preconiza a qualidade da Educação a ser oferecida na EJA como forma de reparar a negação de um direito:

[...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: 14 o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, idem)

A igualdade de todos, exposta no Parecer 05/2000, explicita a função *equalizadora* da EJA, que parte do seguinte princípio: “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.” (BRASIL, 2000, p.10).

Logo, a função equalizadora da EJA deve ser, para além das padronizações assimétricas, sensível aos contextos culturais e sociais de seus sujeitos, e promover o processo formativo a partir do diálogo com suas experiências de vida, especificidades e diversidades. Dessa forma, almeja-se que pessoas jovens e adultas possam “retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.” (BRASIL, idem).

Às funções, reparadora e equalizadora, o parecer 05/2000 agrega uma terceira função da EJA: permanente ou *qualificadora*, que diz respeito à atualização de conhecimentos por toda a vida. Esta função assume o próprio sentido da EJA, tendo como base o caráter incompleto do ser humano. É um apelo para a educação permanente e a criação de uma solidariedade fundamenta nos princípios do universalismo, solidariedade, igualdade e diversidade. No contexto da função qualificadora da EJA, a realização de projetos pedagógicos que oportunizem e promovam a autoria do educando são elementos importantes no processo formativo, conforme destaca o parecer:

Na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo



fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas. (BRASIL, 2000, p. 11).

É a partir do desenvolvimento do potencial humano que o presente estudo debruça-se sobre a ludicidade na construção de fotonovelas na EJA. A proposta pedagógica exposta neste artigo alinha-se e tem aderência com outros projetos, os quais são orientados pela construção coletiva e valorização da autoria própria. Tais projetos são mencionados pelo Parecer 05/2000 no âmbito da valorização da política de qualidade no trabalho pedagógico na EJA:

Tais diretrizes assumem o ponto de vista do Parecer CEB nº 15/98 quanto a uma política de qualidade dentro dos projetos pedagógicos. Estes associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. Neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade. (BRASIL, 2000, p. 11)

Para finalizar a presente seção que explorou as funções da EJA, menciona-se que se deve ter o cuidado de não confundir ludicidade com infantilização na EJA. Apesar de a pesquisa ter abordado relações entre ludicidade e EJA no âmbito de uma aproximação inicial, busca-se contribuir com elementos que permita articular ludicidade com a qualidade dos projetos pedagógicos voltados para pessoas jovens e adultas, conforme preconiza o Parecer 05/2000. Neste sentido, a próxima seção objetiva apresentar especificidades do trabalho pedagógico na EJA e as relações com a infantilização, por meio de uma revisão da literatura existente.

### **3 Fundamentos teóricos: especificidades e o lúdico na EJA**

Para compreender a especificidade das práticas desenvolvidas na EJA, Pinto (2010) traz contribuições importantes. A primeira delas é que o processo educativo é uma tarefa social total, nada estando isento a ele. Tal processo se caracteriza por sua permanência ao longo da vida, independente da faixa etária. Ele se dá de forma escolarizada e não escolarizada.

Sobre a forma escolarizada é necessário considerar no trabalho pedagógico as diferentes dimensões das fases da vida em suas especificidades. Neste contexto, é necessário conhecer dois pontos expostos pelo autor: (1) A inserção social e as experiências de vida pregressas são mais significativas no jovem e adulto do que na criança. (2) O ponto que

destaca a inserção social e experiência das pessoas jovens e adultas diz respeito ao trabalho, pois “por sua constituição como ente racional, por sua consciência, [o homem] tem a capacidade de fazer algo mais, ou seja, trabalhar”. (PINTO, 2010, p. 72).

Pela dimensão do trabalho, o autor afirma que o homem se difere do restante dos animais, que somente respondem a estímulos, sendo por meio do trabalho que o homem pensa, se forma, transforma, constrói relações. A dimensão do trabalho, nestes termos, seria um vetor importante na formação das pessoas como cidadãs. Neste sentido, uma educação de jovens e adultos acaba sendo influenciada, direta e indiretamente, pelo contexto social no qual estes alunos estão inseridos, pois a sociedade, e seus processos educativos não escolarizados, é um vetor importante na constituição da experiência enquanto traço singular destas pessoas. Em contraposição a esta dimensão formada pelo contexto social, o educador inserido nesta modalidade de ensino deve ter o esclarecimento que:

[...] os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis. Tem de considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto (...) da sociedade em que vive. (PINTO, 2010, p.85-86)

Por essas dimensões assinaladas Pinto (2010) menciona outro desafio na EJA: refletir sobre a ideia de que, da mesma forma que se ensina crianças, ensina-se jovens e adultos, nos termos de concepções e recursos didáticos, geralmente utilizados sem modificação e/ou adaptação para contextos específicos. O autor menciona que não se deve reduzir o adulto à criança, nem vice-versa; e destaca que a educação deva emergir a partir daquilo que o educando já conhece/sabe em prol de objetivos/metasp a serem alcançadas.

Sobre os processos formativos voltados a jovens e adultos deve-se respeitar a subjetividade dos educandos, pois para cada um deles há um histórico de vida prévio ao processo de escolarização, em função do trabalho, da família e da ativa participação na sociedade. Desta forma, a metodologia de trabalho pedagógico na EJA deve considerar as especificidades de seus sujeitos, e não ser uma mera “cópia piorada” do ensino realizado junto às crianças. Em suma, não se deve infantilizar a EJA, tratando esses sujeitos como “crianças” no contexto das práticas pedagógicas.

A infantilização dos processos de ensino e aprendizagem é corrente e inconsciente no âmbito educacional. Réus (2013) menciona como exemplo para a “materialização” dessa falsa igualdade de concepções e didática no ensino de crianças e adultos, o uso intenso de “folhinhas impressas” nas atividades realizadas nas turmas de EJA. Neste âmbito surgem

questionamentos sobre quais práticas de ensino usar na EJA? Como não recair na dimensão da “infantilização” da pessoa jovem e adulta no processo de escolarização? Como utilizar a dimensão do lúdico nesta modalidade de ensino, sem recair necessariamente em um processo que acabe por transformar o adulto em criança? Enfim, são questionamentos que aproximam nossa discussão para o tema da ludicidade, a qual será explorada na sequência do texto.

Acredita-se que a ludicidade seja um elemento importante na elaboração e execução de projetos pedagógicos voltados à EJA. É natural pensar em ludicidade atrelada à “infância”, como elemento dinamizador da aprendizagem. Porém, esta é uma dimensão culturalmente construída como demonstra Ariès (2011), ao narrar como as brincadeiras foram perdendo seu caráter ritual e coletivo ao longo da história:

Existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial. Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Neste processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas. (ARIÈS, 2011. p.47)

Desta forma, não se remetendo para a volta às origens, e sim pela criação de uma estratégia que almeja a aprendizagem dos envolvidos na EJA, considera-se que o elemento lúdico possa ser utilizado como componente em projetos pedagógicos, caracterizado pela dimensão coletiva e comunitária. Huizinga (2000) considera a ludicidade como algo maior do que o ato de jogar. O autor afirma que o jogo existe há milênios, que ultrapassa o limite da vida humana, sendo observado também no comportamento de animais. O jogo, neste caso, é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico que vai além das necessidades da vida.

Huizinga (2000) nos diz que o jogo transcende tais explicações, bastando-se sozinho. A intensidade e o poder de fascinação por ele exercido, não podem ser explicados por análises biológicas. Pode-se dizer que o jogo é uma “totalidade”, no sentido moderno da palavra, que possui realidade autônoma, não é algo material, é irracional (domínio do espírito). Pode ser visto como fator cultural da vida, podendo ser sério, o qual oportuniza refletir que o jogo não está necessariamente relacionado ao cômico, ao riso, ao contrário, o jogo pode ser sério. Segundo Huizinga (2000):

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. (Huizinga, 2000, p.9)

Por meio do nosso estudo percebeu-se o quanto o jogo está interligado na existência humana, sendo o mesmo algo que promova, produza sentido. O fascínio e a comoção exercida pelo jogo é algo que transcende as explicações. Partindo-se deste contexto se pode perceber o quanto o jogo está interligado na natureza humana, como seu constituinte. Refletindo sobre as considerações em relação ao jogo no contexto educacional, almeja-se uma educação com qualidade e que produza sentido, na qual o estudante seja o sujeito construtor do seu aprendizado, e o docente um mediador deste processo. Neste aspecto questiona-se por que não trazer e fazer da ludicidade um constituinte da identidade humana na sala de aula.

Galdino et al (2012) em trabalho sobre a ludicidade no âmbito da EJA refletem sobre o uso de atividades lúdicas inseridas nestes espaços educacionais:

A ludicidade em si é um típico divertimento do ser humano, é uma atividade natural do sujeito que não implica compromissos, planejamento e seriedade, e sim envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. A atividade lúdica está diretamente relacionada com a história de vida. É, antes de qualquer coisa, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser, devido ao seu modo de vida. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (GALDINO et al, 2012, p.18)

Oliveira et al (2006, p.6) afirmam que se tem uma melhoria na socialização dos estudantes, uma vez que os discentes percebem o jogo lúdico como material pedagógico e não como possível perda de tempo. As aulas tornam-se mais dinâmicas e participativas. No entanto, apesar de tais práticas em sala de aula com adultos serem escassas, tem-se com estas metodologias de trabalho uma alternativa para a formação e compartilhamento de experiências dos docentes que atuam na EJA, pois:

Possibilita um repensar de suas ações, para que através da troca de experiência com outros educadores ele seja capaz de melhorar a sua prática, afastando-se um pouco da rotina massacrante das aulas tradicionais e incorporando por meio da ludicidade a satisfação de compartilhar com o outro o saber. (OLIVEIRA et al, 2006, p.6)

No trabalho de construção de fotonovela na EJA, deparamo-nos com um aspecto que deve ser considerado no âmbito das discussões sobre ludicidade: o jogo simbólico. Neste sentido, ainda que não tenhamos do ponto de vista da prática pedagógica, utilizado as técnicas

específicas do teatro na construção da fotonovela, traz-se à luz da discussão as contribuições de Boal (1997) sobre esse processo:

Representação do real, fazer teatro é viver, nós somos teatro. Todo mundo é teatro mesmo que não faça teatro, [...] ser teatro é ser humano, [...] é aquele que carrega em si o ator e o espectador de si mesmo, [...] eu estou coordenando o meu pensamento, eu sou o ator, mas eu sou o espectador de mim mesmo, o espectador privilegiado, por que eu sou também o escritor do meu texto, eu sou um dramaturgo, no momento em que eu to falando esta parte do diálogo que cabe a mim, sou eu que to compondo esta parte, então eu sou o meu autor, meu figurinista [...] e pra dirigir essa gente toda que sou, eu tenho que ser também o meu diretor. Então cada um de nós é tudo que existe dentro do teatro e a linguagem que a gente usa é a linguagem que o ator usa no palco, só que ele tem consciência de que está usando esta linguagem e nós na vida real não temos[...]. (BOAL,1997)

Constata-se que o jogo simbólico esteja internalizado em nós, no entanto não se percebe. Faz-se uso dele constantemente em toda a parte, referente ao teatro, e não nos damos por conta. Com isto é possível refletir que somos vários personagens ao longo de um único dia. Por exemplo, somos nosso figurinista: todo dia escolhe-se a roupa mais adequada e, se não há opção de figurino adapta o mesmo, para que este fique de acordo com nosso planejamento. Somos diretores: dirige-se nossa família, tenta-se organizar a “cena” por diversas vezes, e por vezes não se consegue acertar. Conforme Boal, “somos o teatro” em tudo o que se compõe.

Desse modo, a proposição política e estética na possibilidade de inserir o lúdico na EJA surge como a criação de um novo espaço, que valoriza o tempo do aprender. A partir das considerações de Boal (1997) pode-se pensar no jogo simbólico como um elemento de mediação do ensinar e do aprender. Pelas leituras e reflexões que versam a inserção do lúdico na EJA evitando-se a infantilização, fundamentadas nas pesquisas e autores consultados, acredita-se que desenvolver metodologias de trabalho que incorporam a temática lúdica possa contribuir na formação dos sujeitos inseridos na EJA.

#### **4 Características metodológicas do projeto “Maria Esperança”**

Considera-se que a proposta desenvolvida teve como objetivo principal contribuir na discussão sobre metodologias de ensino na EJA tendo a ludicidade como princípio orientador da prática pedagógica. A proposta almejava a construção de uma fotonovela pelos estudantes inseridos no contexto da pesquisa, a partir dos registros no diário de classe e realização de entrevistas. Por meio de análise das falas do grupo participante da pesquisa buscou-se



evidenciar as múltiplas e mútuas aprendizagens entre discentes e docentes envolvidos no processo.

O projeto foi desenvolvido com um grupo de estudantes da EJA que cursavam na época as totalidades 1 e 2 (alfabetização e pós-alfabetização). A proposta ocorreu durante o estágio docente realizado em uma escola municipal, localizada em Porto Alegre, no segundo semestre de 2013. A turma na qual a proposta ocorreu contava com 21 estudantes matriculados, sendo que 12 estudantes frequentavam assiduamente os encontros, nove mulheres e três homens. Os três estudantes homens, por motivos distintos, acabaram deixando de vir às aulas. Desta forma, o trabalho foi realizado pelas nove estudantes mulheres. Elas foram as idealizadoras e construtoras do projeto de construção da fotonovela.

Ao longo do estágio obrigatório, surgiu a demanda da escola, na qual seria necessário pensar em atividades voltadas para a obra do autor: Marcelo Spalding. O mesmo iria visitar a instituição, apresentando características da sua vida e obra. Os estudantes, por sua vez, deveriam apresentar propostas de trabalho pensadas a partir da obra do referido autor. Durante uma das reuniões pedagógicas na escola foi acordado por meio de conversa com toda a equipe docente, como ocorreria este trabalho: cada turma ficaria responsável por criar e desenvolver uma atividade diferente.

Antes de iniciar qualquer planejamento, fomos buscar saber mais sobre o autor, suas obras, seu trabalho, para então apresentá-lo aos alunos, pensar na atividade que iríamos realizar. Após esta pesquisa, durante a reunião de professores, pensou-se em alternativas para o desenvolvimento desta proposta. Primeiramente pensou-se em fazer uma fotonovela, contando-se o miniconto escolhido. Porém, o miniconto em questão apresentava uma realidade que já vivenciávamos diariamente na escola: pessoas trabalhadoras, que recebem apenas um salário mínimo no final do mês. Assim sendo, buscou-se alternativas para amenizar tal situação, chegando-se à releitura do seguinte miniconto:

Quadro 1 – Marias: Miniconto referência para o trabalho com fotonovelas.

Marias

Maria acorda, pega ônibus cheio, toma chuva, recebe ordens, lava passa esfrega limpa encera cozinha costura seca estende guarda arruma lava passa esfrega limpa encera cozinha costura seca estende guarda arruma lava passa esfrega limpa encera cozinha costura seca estende guarda arruma lava passa esfrega limpa encera cozinha costura seca estende guarda arruma.

Nós pagamos um salário mínimo.

Fonte: Spalding, 2016.

Quanto ao início do trabalho em sala de aula, primeiramente fez-se a exposição e discussão do conto exposto no Quadro 1. Perguntas como “Que Maria é esta, a quem o autor se refere?” foram propostas ao grupo de estudantes. Estabeleceram-se relações com a música “Maria (sexo frágil)” de Erasmo Carlos e “Maria, Maria” de Milton Nascimento. Segundo Soletti (2013), sobre o uso da música em sala de aula, possibilita:

O bom andamento das aulas, de forma prazerosa, instigante e desafiadora, desenvolvendo assim o conhecimento e ao mesmo tempo mostrando o caminho para o aluno trilhar e se tornar um ser humano crítico, capaz de expor suas idéias e respeitar a dos outros. (SOLETTI, 2013, p.52)

As letras das músicas utilizadas têm como referência uma mulher forte, guerreira, trabalhadora, que não tem medo de ir à luta, na busca de ideais. Durante a discussão foram feitas diversas considerações onde todas as estudantes participaram do debate fazendo suas considerações em torno da temática abordada.

Por conseguinte, sobre a construção da fotonovela, após discussão, as estudantes deveriam produzir um miniconto, fazendo uma releitura do mesmo. Este processo ocorreu também como elemento pedagógico para a construção e aprendizagem da língua escrita. A proposta lançou a ideia de que as estudantes protagonizassem a “Maria dos Sonhos”. Em continuidade, as estudantes fizeram a leitura de suas produções, onde partir destas deveriam ressaltar os adjetivos e significados atribuídos à “Maria dos Sonhos”.

A partir desta atividade surgiu a ideia de “dar vida” as “Marias”, protagonistas de cada história. Pensou-se então em fazer uma fotonovela. O processo teve como princípio orientador expressar os sonhos de cada uma por meio da composição das personagens. A proposta foi norteada pelos seguintes questionamentos: “Que Maria você quer ser? Como ela seria? Quais as suas características? Como ela se vestiria? Que outros elementos comporiam os

personagens nesta fotonovela?” Apresentou-se a ideia para as estudantes, que se mostraram animadas e dispostas com a proposta. Para isto, cada estudante, por sua vez, construiu um personagem, atribuindo a ele elementos para caracterizá-lo. Deste modo, surgiram as “Marias” conforme explicitado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - As diversas “Marias” criadas pelas estudantes.

<b>Maria Delegada</b>	Simpática e amiga de todos, tem 59 anos, nasceu no dia 16 de outubro, natural de São Francisco. Tem 1 filho, é viúva, moradora do bairro Jardim Leopoldina, mora sozinha, trabalha como cuidadora de idosos e diz que o que mais gosta de fazer é dormir. Sua comida preferida é Inhoque e Yakssoba.
<b>Maria Dentista</b>	Não falou a idade, mas nasceu em 4 de abril. Natural de Santa Rosa é casada, dona de casa, tem três filhos, os quais todos moram com ela e o marido. Moradora do bairro Passo das Pedras, diz que o que mais gosta de fazer é estudar. Sua comida preferida é arroz e salada.
<b>Maria Enfermeira</b>	Melhor amiga da Maria Delegada, as duas estão sempre juntas, auxiliando uma a outra conforme necessidade. Tem 54 anos, nasceu no dia 8 de novembro, natural de Santa Catarina, é casada tem 2 filhos, dos quais apenas um mora com ela, este também aluno da EJA, está no 7º ano, o outro filho já é casado e tem sua independência, mora também com ela, sua mãe, que tem 88 anos. Moradora do Jardim Planalto, diarista, diz que seu maior sonho é aprender a ler. Sua comida preferida é arroz, feijão e batata frita.
<b>Maria Nutricionista</b>	Tem 50 anos, natural de Frederico Westphalen, é doceira, casada, não tem filhos, mora apenas com o marido. Diz que o que mais gosta de fazer é estudar e trabalhar, e seu sonho é estudar nutrição. Sua comida preferida é arroz, feijão e ovo frito. Volta à escola para aprender a ler escrever, pois seu sonho é realizar um curso de nutrição.
<b>Maria Obstetra</b>	Sempre alegre e saltitante, anda triste ultimamente, pois sua mãe está com aneurisma, entubada no hospital. Fez promessa de parar de fumar, caso sua mãe melhore, mas não conseguiu cumprir e então pediu perdão para Deus. Ela tem 43 anos, é casada, têm seis filhos, todos moram com ela. Trabalha como auxiliar de serviços gerais, nascida e moradora de Porto Alegre, bairro Passo das Pedras, sua comida preferida é arroz com galinha. Diz que o que mais gosta de fazer é estudar com a professora.
<b>Maria Parteira</b>	Dona de casa, solteira, 42 anos, tem dois filhos que moram com ela, naturais de Santa Maria, de onde conta muitas histórias e fala sobre seu pai. É quieta, diz que já foi internada no Hospital Espírita (não entrei em detalhes). Moradora do bairro Passo das Pedras. Diz adorar passear e sua comida preferida é massa com galinha.

<b>Maria Suzana Vieira</b>	Esta sempre diz que não sabe do que gosta, para tudo que lhe é oferecido, mas é muito querida com todos. Diz que dois dos seus oito filhos estão internados com problemas psicológicos, no Hospital Espírita. Tem 63 anos, mora com dois filhos no bairro Jardim dos Coqueiros. Relata, conforme registrado em diário de campo, ter sido a primeira vez que utilizou sapato de salto alto na vida.
<b>Maria Chiquinha</b>	Tem 45 anos, não tem filhos, mora com o marido, natural de Porto Alegre, moradora do bairro Jardim dos Coqueiros. Diz gostar de dormir, descansar, e seu sonho é andar de avião.
<b>Maria Professora</b>	Pelo que fiquei sabendo, ela vive na encosta de um valão, sozinha, no bairro Passo das Pedras, em uma casa construída com material reciclado. Foge da sala de aula para fumar, tem problemas mentais, por vezes é difícil compreender o que ela fala, ela não escreve, mas copia tudo que lhe é fornecido. Algumas vezes aparece com problemas de saúde em função da falta de saneamento básico no local em que mora.

Fonte: Ludwig, 2014, p.32.

Após a criação dos personagens, foi construída uma narrativa coletiva na forma de roteiro, na qual todas foram inseridas no contexto da história. Em seguida da elaboração do roteiro, cada estudante ficou responsável por trazer elementos que compunham estes, para que assim pudessem “dar vida” às construções. Em uma data pré-estabelecida cada estudante trouxe sua contribuição para a efetivação do trabalho.

Para colocar em prática o roteiro construído coletivamente na sala de aula usaram-se os espaços da escola e suas adjacências. A organização dos espaços e a imaginação fizeram com os mesmos se tornassem outros ambientes, por exemplo, hospital e consultório dentário. Conforme as cenas ocorriam, os registros eram feitos por meio de fotografias. Os registros fotográficos foram impressos e, ao longo das aulas seguintes, foi construído um cartaz com folhas de cartolina, a partir da história elaborada e contada coletivamente pela turma. Tal história seria exposta para o autor Marcelo Spalding em sua visita à escola.

## 5 Análises e reflexões sobre a pesquisa

Ao retornar à escola depois de passados cinco meses do estágio e projeto foram feitos levantamentos junto aos estudantes sobre o trabalho desenvolvido, procurando observar se a proposta desenvolvida produziu algum significado na vida de cada uma delas. A seguir faz-se a exposição e análise sobre os registros e considerações das estudantes.

Quadro 3 – Maria Enfermeira, aluna da T1 e T2, participante do projeto “Maria Esperança”.

“Bom, ficou ótimo, porque a gente não tinha percebido bem assim, né. Quando a gente assistiu agora, nos revendo de novo a gente pensou assim: como a gente tem capacidade de fazer alguma coisa além daquilo que a gente estuda, que é um teatro, um tipo de um teatro, uma coisa diferente, foi ótimo para nós [...]”  
“Eu mostrei para minha filha, ela achou muito interessante, que além da gente aprender a ler e a escrever, a gente também faz algo diferente na sala de aula, que é um teatro, né.”

Fonte: Ludwig, 2014, p.32.

Pode-se observar no relato do Quadro 3 a percepção do “sentimento” anunciado por Augusto Boal, o qual exerce a função de teatro constantemente. Destaca-se a importância do jogo simbólico para discussão dos papéis da mulher na sociedade, as quais por inúmeros motivos são alocadas em funções e posições que não são de fato aquela que elas sonharam/pensaram como objetivos de vida. Ao deixar o lugar de “cumpridora de tarefas”, de telespectadora da sua própria vida, o teatro proporcionou de alguma forma a inversão destes papéis, nos quais elas passam a ser as autoras e protagonistas de sua história.

Pode-se verificar isto também nos motivos que trouxeram estas alunas novamente para a sala de aula. Em análise feita a partir dos diários de classe, nota-se que o depoimento da “Maria Nutricionista” afirma que ao trabalhar em um restaurante conhecido na cidade, exercendo a função de cozinheira, o objetivo dela seja fazer um curso de nutrição, profissão que a fez retornar à sala de aula para estudar.

A “Maria Enfermeira” sonha em exercer a profissão dita no sobrenome do personagem, por ela idealizado. No entanto, pelas circunstâncias da vida, esta estudante que sempre trabalhou em casas de família, não pode dar continuidade aos estudos. Pode-se dizer, em análise do relato contido no diário de classe, que a mesma não tinha mais esperanças em concretizar tal objetivo, porém retorna à sala de aula com o objetivo de aprender ler jornal, revista, entre outros. Por meio do relato da estudante, Quadro 4, pode-se observar que a mesma começou a alcançar os objetivos.

Quadro 4 – Maria Enfermeira, aluna da T1 e T2, participante do projeto “Maria Esperança”.

“Que a gente tem capacidade de fazer tudo aquilo que a gente pensa fazer [...]”  
“Eu tenho uma novidade pra te contar, já to conseguindo ler, tu disse que nunca era pra gente desistir.”

Fonte: Ludwig, 2014, p.39.

Ao longo do projeto, as diversas “Marias”, personagens da história, conforme Boal (1997) foram autoras, figurinistas, protagonistas de suas histórias, de seus sonhos e ideais. É oportuno refletir também que o sobrenome das personagens evidencia a dimensão do trabalho como um item de delimitação dos traços de identidade.

Outro aspecto a ser observado diz respeito à ampliação do público envolvido na atividade pedagógica. No caso do projeto “Maria Esperança”, o público além do corpo docente da instituição, tinham como plateia amigos, familiares, gestão escolar, professores e o autor do miniconto estudado. A ampliação do público expectador contribuiu na atividade, pois se percebeu influências na auto-imagem das estudantes, e também diante de familiares e comunidade escolar. Conforme mencionado pela Maria Enfermeira (Quadro 4) a qual mostrou o trabalho para a filha e obteve o reconhecimento, este discurso é reforçado pela Maria Delegada (Quadro 5).

Quadro 5 – Maria Delegada, aluna da T1 e T2, participante do projeto “Maria Esperança”.

“Faz parte das aulas, do aprendizado. Nunca fizemos este tipo de trabalho, é a primeira vez.”  
“Mostrei para meu filho, ele ria. Minha mãe é uma artista.”

Fonte: Ludwig, 2014, p.39.

A percepção por meio da leitura nas falas das estudantes ecoa o significado do trabalho realizado com esta turma de EJA. Usou-se do lúdico para que se oportunizasse a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, construção e reforço das identidades, estabelecimento e manutenção de relações. Conforme exposto na fundamentação teórica deste artigo, acredita-se que ao invés dos professores predominantemente insistir no desenvolvimento da prática metodológica por meio das “folhinhas”, os docentes devem arriscar, pôr em ação práticas pedagógicas que valorizam a atuação dos estudantes na EJA. Em aderência ao observado nos referenciais teóricos estudados, por vezes o não interesse dos estudantes envolvidos com a EJA e as condições/histórias de vida de que cada um faz com que o abandono e evasão ocorram significativamente nesta modalidade de ensino.

Para finalizar a análise aqui exposta, pela leitura das falas das estudantes, pode-se concluir que o uso do jogo simbólico na sala de aula, como estratégia de ensino nesta pesquisa, foi válido. Notou-se que além de tornar a sala de aula um espaço de produção de significados, o jogo simbólico pode ser utilizado como recurso para a aprendizagem da língua

escrita e também para a leitura. De fato, no desenvolvimento do trabalho de pesquisa o uso do jogo possibilitou tratar o letramento de forma lúdica, evitando tornar-se um processo passivo por parte do estudante. Foi uma “aprendizagem sem dar-se por conta”, ao mesmo tempo em que as atividades executadas pelas “Marias” oportunizaram aprender a ler, escrever e efetuar cálculos matemáticos básicos. A Figura 1 procura ilustrar por meio de registros alguns momentos durante o andamento do trabalho.

Figura 1 – Fotos que retratam como foi andamento do trabalho.



Fonte: Ludwig, 2014, p.50-51.

Para concluir a seção de análise sobre os achados da pesquisa, considera-se importante explicitar (Quadro 6) o relato da professora regente das turmas T1 e T2 participantes da proposta. A docente menciona a possibilidade e projeção da continuidade no trabalho, pois percebeu o envolvimento dos participantes, destacando os ganhos qualitativos inerentes a aprendizagem dos envolvidos.

Quadro 6 – Fala da professora regente da turma T1 e T2.

Este trabalho foi um sucesso tão grande que tem sido usado agora como incentivo para as outras turmas. Os alunos que participaram dão depoimentos e querem fazer outros trabalhos parecidos. Tenho certeza que os momentos que viveram na realização da atividade serão inesquecíveis para nossos alunos, pois além da autoestima, o trabalho possibilitou que, por um momento, eles fossem o que eles queriam ser, foi um sonho realizado... O ser professora, nutricionista, dentista, etc.

Fonte: Ludwig (2014, p.40)

## 6 Lições e reflexões finais

Através da pesquisa e análise de dados, verifica-se o trabalho do professor como sendo um trabalho social, voltado para as pessoas, no qual se lida com os sonhos e singularidades de cada um. Trabalhar em uma turma de EJA oportunizou refletir sobre isto. Neste sentido, nosso pensamento tem aderência com a proposta de Freire (1996, p.142) que afirma “é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.”

Sendo assim, acredita-se que ser professor não seja ser incumbido unicamente da tarefa de transmitir e sim oportunizar momentos de discussão. Ouvir/refletir/ler sobre o que os estudantes falam/pensam/escrevem é importante e opõe-se ao pensamento de que os docentes preenchem exclusivamente os espaços vazios de conteúdo nos estudantes. Nesta perspectiva, Freire (1996, p.52) contribui:

Essa abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor me obrigou a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de automaticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p.52)

Com isto, chega-se ao final desta pesquisa respondendo satisfatoriamente a questão norteadora exposta na introdução deste artigo, acreditando ser possível a realização de atividades lúdicas com turmas de EJA, sem recair na infantilização, e que a estratégia aqui apresentada, possa ser um recurso a ser utilizado em sala de aula. Destaca-se que para o desenvolvimento de tal prática pedagógica o professor considere o contexto no qual estão inseridos os estudantes, suas potencialidades e subjetividades. Para realizar na sala de aula esta forma de trabalho é necessário que o estudante seja envolvido na elaboração e condução



das atividades. Acredita-se que assim tem-se um ensino que respeita cada um como sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento.

Nossa reflexão permite inferir que por meio destas práticas, há a possibilidade dos estudantes assumirem uma perspectiva positiva diante da vida, reconstruindo conceitos e atitudes, que convergem com a fala de Paulo Freire que diz “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe.” (Freire, 1996, p.10). A “presença” mencionada por Freire oportuniza que as pessoas façam diferença, pensem criticamente em relação a si e ao mundo, possam expor suas opiniões, tenham direitos garantidos e que os coloquem em prática, transformando-os de sujeitos passivos a ativos, libertados.

## ON AN EXPERIMENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: THROUGH LEARNING PHOTO SOAP OPERA CONSTRUCTION

**Abstract:** This paper deals with the planning and execution of a pedagogic practice involving playfulness in the Youth and Adult Education (EJA). As a rule, the playfulness is related to the education of children. The study discusses this relationship by pointing playful as a vector element in learning and constitution of the subject, regardless of age. Among the experiments in a municipal school in Porto Alegre, the construction of photo soap opera entitled "Mary Hope" provided an opportunity to use playfulness as a guiding principle. Based on the analysis and reflections about the project, there is the intention to contribute to the educational debate involving the EJA and its consequences in the training of students. Through this research it was possible to infer that performing fun activities with adult education classes, without falling into infantilization becomes a resource to be used in the classroom, since it considers the context in which the student is inserted, their potential and subjectivities.

**Keywords:** Learning. Youth and Adult Education. Teaching methodologies. Playful.

### Referências

ARIÈS. P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC. 2011.

BOAL, A. **Entrevista: 1º PARTE**. Entrevista para o programa Encontro Marcado com a Arte. 07 Abr. 2009. Vídeo em meio eletrônico (8min). Disponível em: <<http://youtu.be/03kIL8GhIpw>>. Acesso em: Out. 2016.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. 2000. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: Out. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, L. **Homo Ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LUDWIG, C. A. “**Maria Esperança, Suzanas e outras Marias**”: aprendizagem do lúdico na EJA na experiência de construção de fotonovela. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102977>>. Acesso em: Out. de 2016.

GALDINO, A.; GALDINO, S. **A ludicidade como mediação pedagógica no contexto da educação de jovens e adultos na escola municipal Marcionílio Rosa – Irecê/BA**. Revista DISCENTIS, n.1, Dez. 2012.

OLIVEIRA, E.et al. O lúdico na educação de jovens e adultos. In: **Anais do Congresso de Leitura do Brasil**, 16, 2006.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de Adultos**. 16.ed. São Paulo: Ed.Cortez. 2010.

RÉUS, M. B. “**Caprichem nas folhinhas**”: a infantilização das práticas pedagógicas e a docência da EJA. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000895686&loc=2013&l=978550e17f0d9f77>>. Acesso em: Out. 2016.

SOLETTI, A. P. **O uso da música na sala de aula**: um estudo de casona Escola Estadual de Ensino Médio Professor Jacintho Silva do Município de Cotiporã/RS. Porto Alegre: CINTED/UFRGS. 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95911/000911678.df?sequence=1>>. Acesso em: Out. 2016.

SPALDING, Marcelo. **Maria**. Disponível em: <<http://www.marcelospalding.com/minicontos/?pg=2577>>. Acesso: Out. 2016.