

MEMÓRIAS: PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Patrícia Fernandes Lazzaron¹
Vera Lúcia Fernandes Lazzaron²

RESUMO

Memória é não raro associada à faculdade de reter informações. Buscando contrapor concepções reducionistas de memória, o projeto *Porto Alegre e nossas memórias: produzindo e socializando conhecimentos* foi desenvolvido em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Com o suporte de conceitos teóricos, que permeiam a relação entre memória e aprendizagem e que ressaltam a relevância da leitura e da escrita, relatamos pontos altos do projeto e alguns dos resultados obtidos. Considerando a memória como produtora e socializadora de conhecimentos e tendo nossa cidade como fonte inspiradora, foram realizadas atividades que resultaram em aprendizagens significativas e que deslocaram o sentimento de incapacidade, resultante da associação estrita da memória à capacidade de decorar, para o de realização, de (re)criação.

Palavras-chave: Memória. Aprendizagem. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

Memory is frequently associated with the ability of retain information. In order to oppose reducing conceptions about memory, the project *Porto Alegre e nossas memórias: produzindo e socializando conhecimentos* was developed in a group of EJA. Supported on theory concepts, about the relationship between memory and learning and that emphasize the importance of reading and writing, we related some aspects of such project and some results. Considering the memory as producer and socializer of knowledge and having our city as source of inspiration, activities resulted on meaningful learning and dislocated the feeling of incapacity, resulted from the strict association between memory and capacity of stamp on mind, to the feeling of realization, of re(creation).

Keywords: Memory. Learning, Reading, Writing.

¹ Licenciada em Letras-licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Memória costuma ser definida como a faculdade de reter informações. Nesse sentido mais restrito da palavra, ela é vista como uma habilidade de poucos. De fato, muitas pessoas afirmam que não têm memória e costumam associar a sua falta à idade.

Por outro lado, memória é também utilizada para se referir a recordações, lembranças. Em geral, as pessoas reconhecem que quanto mais idade se tem, mais memórias para compartilhar. Deveras, a idade é sinônimo de experiências e conhecimentos valiosos.

Em meio a essa duplicidade de sentido, podemos afirmar que quaisquer definições de memória não são capazes de expressar a complexidade de sentimentos e emoções que são capazes de afluir dela.

É impossível negar a memória, pois é ela a própria vida, é o que somos, é como nos afirmamos, nos identificamos. Ao implementarmos uma ação de ensino que tenha pretensão de intervir na vida dos sujeitos, possibilitando que cada um pense a reorganização de sua vida e a sua inserção mais efetiva na sociedade e no mundo do trabalho, é impossível negar a memória e a necessidade de trabalhar com ela. Então, possibilitar o resgate do que está esquecido e propiciar o afloramento das histórias de vida numa proposta de trabalho é dar suporte, é fortificar o sujeito para a 'suportar a dor do lembrar' e criar, reinventar positivamente o seu passado, sentido, fazendo sentido igualmente o redirecionamento de sua trajetória (BERGAMASCHI, 2003, p.13-14).

É muito frequente as pessoas valorizarem a memória como a capacidade de gravar informações, de decorar, e menosprezarem a riqueza de conhecimento que aflui da memória que advém da vida.

Foi pensando nesse contexto que o projeto *Porto Alegre e nossas memórias: produzindo e socializando conhecimentos* surgiu. Ele foi desenvolvido em uma turma T2 (Totalidade 2) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma instituição de ensino de Porto Alegre, durante estágio curricular, por aproximadamente três meses.

Ao longo da semana de observação da turma, algumas falas foram muito significativas: "sou muito burra", "eu me esqueço de tudo", "eu não aprendo porque esqueço". Tais expressões provenientes de educandas, com idades entre 50 e 75 anos, evidenciavam a concepção de ensino que traziam: aprender é memorizar.

Devido à concepção reducionista de memória apresentada pela maioria da classe, o projeto teve como objetivo proporcionar à turma meios para compreender a memória como elemento de produção e socialização de conhecimentos.

A memória é matéria-prima da história e deve ser considerada em duas dimensões, não separadas, mas entrelaçadas e constituidoras da vida das pessoas: a memória individual, construída na trajetória dos indivíduos e a memória coletiva, que insere a trajetória individual numa história social, de um grupo, de uma comunidade de uma nação (BERGAMASCHI, 2002, p.31).

Assim, o projeto buscou criar situações que provocassem a emanção de memórias individuais e coletivas, de modo que o envolvimento da classe promovesse uma "experiência humana significativa" (BERGAMASCHI, 2002, p.31) Proporcionou a (re) criação de histórias e de memórias por meio de expressões orais e escritas, tendo em vista que "cada registro é parte de uma história e constitui ele próprio um princípio da memória" (CIAVATTA, 2002, p.34).

Em certa ocasião, a professora titular da turma entregou recortes de jornais que falavam de Porto Alegre, visto que a cidade estava de aniversário naquela semana. Foi grande o interesse dos/das participantes pela atividade. Comentavam diversos aspectos acerca do nosso município: sua beleza, a insegurança, os aspectos históricos, as mudanças que ela sofreu etc.

Nossa cidade foi, então, escolhida como "musa inspiradora", desencadeadora e produtora de memórias e de conhecimentos. De fato, a cidade constitui-se de múltiplos espaços educativos e contém pluralidades e culturas, que revelam o nosso presente e trazem marcas do passado. Conforme ensina Ciavatta, "o estudo do passado pode ser iluminador, não para trilhar os mesmos caminhos,

mas sim para encontrar nele a inspiração para a direção da luta” (2002, p.30).

MEMÓRIA: APRENDIZAGEM

De acordo com a teoria piagetiana, nas operações intelectuais, as estruturas vão se formando, gradativamente, até atingirem o seu ponto de equilíbrio (compreendido como um processo dinâmico), obtendo-se, nesse momento, um conhecimento novo. Isso se dá, uma vez que, ao assimilarmos algo, modificamos o objeto, a fim de conhecê-lo e procuramos uma resposta a essa nova perturbação por refazer nossos instrumentos de assimilação. Tal atitude do sujeito de refazer sobre si mesmo para conhecer o objeto posto à sua apreciação é designada, por Piaget, como acomodação, conforme Becker (1994). Essa ação tem como resultado não apenas a recomposição do equilíbrio perdido, mas, igualmente, a criação de algo novo, tornando as assimilações seguintes melhores que as anteriores. Nessa direção, trazemos à atenção a lição que segue:

No mundo interno (endógeno) do sujeito, algo novo foi criado. Algo que a síntese do que existia, antes, como sujeito - originariamente, da bagagem hereditária - e do conteúdo que é assimilado do meio social. O sujeito cria um outro, dentro dele mesmo, que não existia originariamente. E cria-o por força de sua ação (assimilação e acomodação). A ação do sujeito, portanto, constitui, correlativamente, o objeto e o próprio sujeito. A consciência não existe antes da ação do sujeito. Porque a consciência é, segundo Piaget, construída pelo próprio sujeito na medida em que ele se apropria dos mecanismos íntimos de suas ações, ou, melhor dito, da coordenação de suas ações. Este processo constitutivo não tem fim, e nem começo absoluto (BECKER, 1994, p.93).

No processo de desenvolvimento da inteligência, existe uma ordem de sucessão dos estágios. Porém, a passagem de um estágio para outro não exclui condutas adquiridas no anterior. Elas se integram constituindo novas estruturas. Assim, para que haja aprendizagem, a ordem das sucessões das aquisições tem que ser constante, não se estruturando em uma cronologia fixa, pois

a média de idades em que se dão tais sucessões é variável, dependendo das experiências do indivíduo, da maturação, do meio social etc.

Por isso, é importante o entendimento de um conteúdo, e não a sua pura memorização, para que o/a educando/a possa assimilar o seguinte. Segundo ensina Becker (1994), a aprendizagem surge de uma abstração reflexionante, que consiste na (re)construção de um conhecimento, visto que o conhecimento é retirado da coordenação das ações sobre o objeto. “Poder-se-ia dizer que esta aprendizagem geradora de conhecimento e de desenvolvimento é a verdadeira aprendizagem”, em conformidade com o que afirma Franco (1998, p.55).

Ao promover atividades que levem a turma a explorar, a agir, a questionar, a responder aos desafios propostos, o/a professor/a precisa conhecer a estrutura cognitiva dos/as alunos/as, para poder conduzi-los/las a (re)construírem os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, pode-se mencionar o entendimento, exposto por Becker, que concebe a sala de aula como um ambiente de criação e inovação:

O resultado dessa sala de aula é a construção e a descoberta do novo, é a criação de uma atitude de busca, e de coragem que esta busca exige. Esta sala de aula não reproduz o passado pelo passado, mas debruça-se sobre o passado porque aí se encontra o embrião do futuro. Vive-se intensamente o presente na medida em que constrói o futuro, buscando no passado sua fecundação (1994, p.94).

Na memória, da mesma maneira que ocorre na inteligência humana, “existe uma unidade de funcionamento, com integração das estruturas anteriores nas seguintes” (PIAGET; INHELDER, 1979, p. 406) Um conteúdo assimilado serve de “base” ao seguinte, de modo que se configura uma “teia” conceitual, na qual são estabelecidas relações e ressignificações. Conforme Becker, “só se aprende o que é (re)criado para si” (1994, p.94) Nesse contexto, a estrutura cognitiva de conjunto funciona como uma organização central que coordena todas as estruturas, onde tudo está ligado a tudo.

Nesse patamar, podemos constatar que nossas evocações estabelecem relações diretas com

experiências vividas, lidas, sentidas, sonhadas etc. e nós as (res)significamos, levando em consideração as possibilidades atuais. Esse exercício significa que as nossas lembranças estão inseridas em um processo “cognitivo-afetivo-cultural”, cuja base são nossas vivências, visto que somos atores sociais, produtores de cultura, sentimentos, conhecimentos e, conseqüentemente, histórias individuais e coletivas. Nossas lembranças trazem o passado à tona, o qual, à medida que sofre condicionamentos pelo presente, modifica-se, recebendo nova conformação, conforme descreve Bosì:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (2004, p.55).

Em apoio aos argumentos mencionados acima, é possível aduzir que a memória faz parte do mesmo mecanismo complexo, em que se situa a inteligência e a aprendizagem em nosso cérebro, no qual são recebidas, formuladas e reformuladas informações decorrentes de toda uma vida, individual e coletiva. Esse mecanismo atuante e seletivo é formado por estruturas que integram uma rede de significações, sendo que, a qualquer momento, conhecimentos, sensações, (re) sentimentos etc. podem ser evocados, interligando-se ou não, dependendo da/s necessidade/s ou demandas, externas ou internas, do cotidiano ou da própria pessoa. Tais (res)significações permitem a nossa orientação no tempo/espaço, a (re)formulação

de nossas experiências, o aprimoramento da nossa faculdade cognitiva e afetiva, entre outros aspectos.

Diante do exposto, aprendizagem e memória estão estruturadas em forma de “teia”, guardando íntima ligação, já que “bebem” da mesma fonte criadora, ou seja, são produtoras, (trans)formadoras, (re)criadoras. Portanto, a memória não pode ser apenas medida pela capacidade de retenção de informações, uma vez que compreende o universo de relações e (res)significações que estabelecemos à base de nossas vivências, assumindo a feição de elemento de produção e de socialização de conhecimentos. Nessa perspectiva, situa-se o entendimento de Bergamaschi, para quem:

[...] a repetição vazia de significados não pode ser defendida, mas a memória, em suas mais amplas e ricas acepções, está intimamente relacionada à inteligência e à criação, como apontam os estudos de Piaget e Vygotsky, relacionando, em suas pesquisas, três elementos indispensáveis: a memória, a inteligência e a aprendizagem. Nesse sentido, a contribuição de Vygotsky (1989), auxilia a compreensão dos signos como mediadores da memória, presentes, também, nas sociedades de tradição oral. Para o autor, existe uma relação profunda entre pensamento e memória, o que nos reporta ao papel da escola como produtora de pensamento e, portanto, também produtora de memórias (2002, p.138-139).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao trabalharmos a leitura e a escrita, faz-se necessário o trabalho com aspectos gramaticais. Todavia, o ensino da Gramática Tradicional é frequentemente considerado difícil, enfadonho e sem sentido pelos/as alunos/as. Isso se dá porque tal ensino muitas vezes ocorre de modo impositivo e sem qualquer reflexão crítica quanto ao uso e à validade de suas normas.

A língua está em constante evolução e, em contrapartida, a gramática é praticamente a mesma há séculos. Os gramáticos atuais, em geral, baseiam-se nas gramáticas anteriores para fazerem novos compêndios. Tentam, portanto, engessar a língua como se ela não fosse usada por muitas pessoas e para diferentes finalidades e, assim, não fosse variável.

Devemos ensinar uma gramática produtiva da língua, isto é, uma gramática que permite refletir sobre o que se aprende e discutir os diversos usos de nossa língua. A gramática tradicional, rígida e limitada, não é capaz de contemplar toda a amplitude da língua.

O conhecimento da norma culta é sim necessário, mas não pode ser a única variante aceitável. A noção de erro deve ser substituída pela de adequação ao contexto. Antunes argumenta que “quanto maior a capacidade do falante de usar diferentes normas e registros – do mais formal ao mais informal – tanto mais competente ele é” (2007, p.106).

É imprescindível levar em consideração o funcionamento da linguagem, reconhecendo sua heterogeneidade, em vez de procurar homogeneizá-la. “[...] não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem; pelo contrário, a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, pois a língua é um sistema eminentemente variável” (NEVES, 2003, p.113).

O problema central do ensino de português não é saber se devemos ou não ensinar a norma padrão; se devemos ou não ensinar gramática. E, sim, como nos livrar do normativismo e da gramatiquice para podermos oferecer aos nossos alunos condições para eles se familiarizarem com aquelas práticas sociais de linguagem orais e/ou escritas, relevantes para sua efetiva inscrição sociocultural (FARACO, 2006, p.31).

O foco das atividades de leitura e de escrita deve ser o letramento, entendido como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (BAGNO; RANGEL, 2005, p.69).

É muito comum a leitura como um mero ato de decodificação. Especialmente quando se está aprendendo a ler, preocupa-se inicialmente mais em decodificar do que em entender e refletir. Entretanto, atividades bem-elaboradas de leitura permitem que os/as alunos/as leiam sendo capazes de concordar ou discordar das ideias apresentadas pelo/a autor/a, assim como sendo competentes para

explicar e justificar seu próprio ponto de vista.

Dessa maneira, a leitura “colabora para o desenvolvimento de uma cultura do pensar, prepara os/as alunos/as para a resolução de problemas, para a tomada de decisões, e os predispõe a manterem-se motivados para um aprendizado contínuo” (FILIPOUSKI, 2005, p.227).

A leitura é “um dos processos mais ricos de que o ser humano dispõe”. Ela não apenas “favorece a aquisição de conhecimentos e saberes objetivos, mas, principalmente, aprimora a capacidade de pensar e sentir” (FILIPOUSKI, 2005, p.227).

Para que a leitura seja mais proveitosa, permeada de reflexões, pode-se fazer perguntas, visto que essas estimulam operações mentais, servindo de suporte provisório ao raciocínio do/a aluno/a.

Não raro, as perguntas de estudo de texto limitam-se a solicitar informações explícitas, sem estimular os/as leitores/as a irem além da literalidade. É vital que se proponham também perguntas inferenciais e de ponto de vista. Por meio dessas, o/a aluno/a pode demonstrar clara compreensão do texto, não apenas no que tange ao literal, mas também no que diz respeito a perceber as entrelinhas e até as intenções do/a autor/a.

Cabe ressaltar que a intenção do uso de perguntas não deve ser a busca por respostas únicas e corretas e a correção das respostas “erradas”. Especialmente perguntas de opinião não podem ser corrigidas. O importante é se o/a aluno/a sabe defender bem sua opinião ou precisa ser mais convincente. Não cabe ao/a professor/a fazer o/a aluno/a mudar de opinião conforme o que ele/a ou a maioria da turma pensa.

Boas atividades de leitura preparam os/as alunos/as para as atividades de escrita, que também são muito importantes.

Quando se fala em produção textual, deve se estar ciente de que é necessário estabelecer critérios bem definidos para sua análise, que devem ser compatíveis com o que já foi trabalhado em sala de aula.

Ao se criar propostas de produções textuais, os/as alunos/as devem saber quem serão os/as leitores/as de seus textos, pois “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo o texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2003, p.46).

“Não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser” (ANTUNES, 2003, p.48) Assim, os/as alunos/as devem saber a finalidade de seus textos para que possam se centrar em cumprir com o objetivo a que o texto se propõe.

Dessa maneira, a leitura e a escrita serão realmente proveitosas. O/a aluno/a perceberá que não se trata de meras tarefas escolares que ele/a precisa concluir para obter a aprovação. Ele/a estará de fato exercendo “práticas sociais de leitura e de escrita” (BAGNO; RANGEL, 2005, p.69).

PORTO ALEGRE E NOSSAS MEMÓRIAS: PRODUZINDO E SOCIALIZANDO CONHECIMENTOS

Antes do início do projeto, foi solicitada à classe que expressasse, por escrito, o que é memória, a fim de verificar as falas ouvidas durante o período de observação.

Por meio dos textos, tornou-se possível visualizar suas concepções prévias sobre memória. Com base em tal análise, foi dada continuidade ao trabalho planejado com o intuito de ampliar as concepções sobre memória expostas.

Com a intenção de que nossas memórias propiciassem aprendizagens significativas e prazerosas, empreendemos trabalho de campo, visitando o Memorial do Rio Grande do Sul e o Santander Cultural, assistimos a vídeos e palestras, realizamos pesquisas na Internet, fizemos uso de textos e de imagens que contavam a história da Porto Alegre antiga e atual, por exemplo, sua fundação, colonização, profissões, vestuário, costumes, curiosidades, turismo etc. De fato, a cidade é constituída de múltiplos espaços recreativos e educativos, nem sempre percebidos como tais. Nesse sentido, transcrevemos as pertinentes observações de Moll:

Integrar-se efetivamente a este movimento implica re-conceitualizar a cidade, entendendo-a, no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, de incontáveis possibilidades educativas. Implica discutir coletivamente *quem somos, que necessidades comuns e*

singulares temos, que presente e que futuro desejamos (2002, p.23).

Sabe-se que, apesar de representar tarefa difícil, criar situações e problematizá-las com os/as alunos/as é vital quando se deseja que eles/as se apropriem do processo de construção do conhecimento e desenvolvam novas maneiras de pensar e ver a realidade. Tal atitude criativa do/a aluno/a lhe permite derivar um aprendizado mais amplo, consoante as palavras abaixo:

Além de se descobrirem como sujeitos, que têm nome, que têm uma história, que ocupam um espaço, passam a utilizar a linguagem oral e escrita de forma espontânea, empregada no seu cotidiano, querendo aprender a escrever (CASTROGIOVANNI; FISCHER, 1989, p.81).

Foi dedicada especial atenção à leitura e à escrita. As atividades não foram realizadas de maneira mecânica, mas, sim, com a intenção de que pudéssemos “ler e discutir, produzir textos e analisar a trama discursiva dos materiais lidos e elaborados” (DALLA ZEN, 1998, p.8).

Com efeito, quando se trabalha leitura e escrita a partir de produções textuais, o/a aluno/a é convocado/a a fazer “uma ruptura com modelos que apenas refratam o universo dos sujeitos-falantes e escreventes, e, por extensão, a inserção dos mesmos num movimento em que o aluno-autor se transforma em palavra” (FISS, 1998, p.53).

Portanto, considerando nossas memórias num constante *trabalho* (compreendido como criação ou produção nova) e tendo como pano de fundo aspectos sociais, culturais, geográficos e históricos de nossa cidade, as atividades propostas, em síntese, buscaram promover “gestos de leitura e escrita que tirem do aluno o medo do texto, que lhe possibilitem assumir a posição de autor, ou seja, de sujeito responsável pelo que fala e escreve” (FISS, 1998, p.54).

Cabe ainda salientar que, antes das produções realizadas, ocorreu intercâmbio de experiências, bem como comentários com respeito aos assuntos abordados e a tarefa a ser realizada, a fim de que houvesse a participação efetiva dos/as alunos/as, porquanto

[...] o processo de trocas ensino-aprendizagem permite caminhar em direção oposta àquela que, atendendo aos interesses dominantes, reserva aos jovens e adultos trabalhadores o falso direito de ter acesso a fragmentos de conhecimentos que se apresentam necessários ao capital em suas diferentes fases de expansão. Vamos, assim, ao encontro da visão de Gramsci sobre a educação dos trabalhadores, que rejeitava ‘vigorosamente qualquer forma de instrução popular amesquinhada pelo assistencialismo cultural’ (RUMMERT, 2002, p.127).

ALGUMAS PRODUÇÕES

AUTOBIOGRAFIAS

A narração da própria vida é o testemunho mais eloqüente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória (BOSI, 2004, p.68)

Essa atividade não foi tão tranquila, visto que mexe com sentimentos. Algumas alunas me disseram que não queriam escrever sobre a sua infância, já que não tinham nada de bom para lembrar. Também, o aluno F, que morava em um abrigo e cuja mãe é falecida, conseguiu escrever somente as seguintes palavras: “meu nome é F, tenho 19 anos, moro na rua em Ipanema”. Entretanto, outros/as alunos/as escreveram sobre suas vidas e trouxeram recordações referentes à nossa cidade, como, por exemplo, a escrita da aluna M. K., que, ora, transcrevemos:

[...] Quando eu tinha 4 anos, chegamos em Porto Alegre. O meio de transporte, centro-bairro, era feito de ônibus. Os terminais eram na Praça XV, em frente ao Mercado Público. Ao lado do Chalé da Praça XV, ficavam os fotógrafos lambe-lambe, onde as pessoas gostavam de tirar foto. A Casa Masson era a joalheria mais chique da cidade e tinha um relógio que as pessoas, quando vinham na cidade, acertavam os seus relógios. A confeitaria Rocco era famosa pelos seus deliciosos pães e doces. [...]

BILHETES E CARTAS

A memória brota da mesma parte da alma da qual brota a imaginação. Assim pensavam os gregos antigos [...] (BERGAMASCHI, 2002, p.31).

Para que os alunos fizessem uso da inspiração criadora, foi proposta a seguinte sequência de atividades na elaboração dos bilhetes e das cartas: 1) escolher um lugar ou um ponto turístico de Porto Alegre e escrever, no caderno, o motivo pelo qual haviam escolhido tal lugar; 2) redigir um bilhete, convidando alguém para juntos irem visitar o lugar escolhido; 3) escrever uma carta para outra pessoa, contando como foi o passeio, tendo-se de incluir, em seu conteúdo, a descrição do local visitado e alguns detalhes “vivenciados”.

Essa atividade tinha a intenção de que a turma trabalhasse uma sequência de ordens, relacionando a segunda com a primeira, e a terceira com a segunda, já que alguns/mas alunos/as apresentavam certa dificuldade nesse sentido. Foi interessante e prazeroso constatar, nos bilhetes e nas cartas, as diferentes escolhas e opiniões no tocante ao local escolhido, à pessoa convidada e aos detalhes vivenciados.

POEMAS

[...] poesia é descoberta do mundo, descoberta de si, de outrem. Contribui para explorar o real e o imaginário. Permite ter sobre o real um poder de transformação, de modificação, de prospecção e criação, tanto quanto sobre o imaginário que é, por isso, profundamente ligado à realidade (COSEM, Michel apud JOLIBERT, 1994, p.197).

Primeiramente, trabalhamos a estrutura de um texto poético, que compreende versos, estrofes, rimas ou a ausência destas e a superestrutura (“silhueta”) que diz respeito à presença de um ou vários blocos, espaços em branco ao redor do texto, título, autor, texto curto, sendo que existem poemas que ocupam várias páginas, até um livro inteiro. Ademais, foram desenvolvidas várias atividades, incluindo leitura e exploração de poemas, letras de músicas, declamação de poemas etc. Após esses

momentos de descontração e trocas, usando a criação e a imaginação, os alunos escreveram seus próprios poemas.

Essa atividade foi muito enriquecedora, pois, além de proporcionar momentos de descontração e interação, propiciou, também, o envolvimento do grupo na criação dos poemas. Muitos/as alunos/

as colaboraram mutuamente, dando sugestões de rimas, bem como leram suas poesias aos/às colegas, para que esses emitissem opiniões. Outro fato importante a destacar foi a participação do aluno F, que, nas atividades anteriores, pouco participara. Esse aluno criou o poema *Sol* e, na aula seguinte, o poema *Jogo x amor*, cujo teor segue abaixo:

Sol

O pôr-do-sol
é muito elegante.
No coração da gente
é importante.

Jogo x amor

O jogo é sempre um terror,
Mas o que a gente quer
é sorte no amor.

O jogo sempre é uma paixão,
mas o que a gente carrega
é o amor no coração.

OUTRAS PRODUÇÕES

[...] a memória individual e coletiva tem um lugar para ser produzida, recriada, [...] (BERGAMACHI, 2002, p.31).

Outro aspecto digno de nota foi o envolvimento

dos/as alunos/as com os materiais explorados em aula. A título de exemplificação, as reportagens do *Túnel do tempo* (editadas por Zero Hora), a par de desencadearem produções escritas, promoveram discussões, reflexões e o intercâmbio de memórias, como bem ilustra uma das produções da aluna I abaixo colacionada:

Houve momentos de conversação entre colegas de aula, quando surgiu algumas lembranças, que lá, em meados de 1962, houve o que, até hoje, foi um acontecimento, que repercutiu em todos os jornais que, na Ilha da Pintada, tinha fugido um preso do presídio. A fuga foi numa panela. De abril de 1962 para cá, se passaram bastante tempo. Não tinha quase nada do que tem hoje. As condições eram limitadas. Na época, tinha bonde e só passavam nas principais avenidas. A vida do cotidiano, na nossa cidade, era passiva, tranqüila, não tinha poluição.

MOSTRA DE CIÊNCIAS: SOCIALIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES

No dia da Mostra de Ciências, que foi promovida pela escola, os/as alunos/as, como autores/ras de suas produções, tiveram a oportunidade de socializá-las para além da sala de aula. Os textos foram digitados e colocados em um pôster, observados aspectos tais como título, autor, parágrafo, letra maiúscula, pontuação, ortografia etc.

Nessa ocasião, foi possível perceber a alegria e a satisfação dos/as educandos/as ao lerem e/ou recitarem suas produções aos presentes na referida ocasião – direção, professores e alunos/as da instituição de ensino. Foi recompensador vivenciar

o reconhecimento tanto dos/as próprios/as alunos/as quanto dos demais assistentes, que consideraram ricos e criativos os trabalhos apresentados. Para ressaltar a importância de se encontrar caminhos que atinjam as necessidades e os desejos dos/as educandos/as, novamente, recorreremos às lições valiosas de Rummert:

Trata-se, assim, de uma reflexão que objetiva contribuir para que todos nós, envolvidos com o trabalho educativo junto a jovens e adultos, encontremos os melhores caminhos para irmos ao encontro das necessidades e desejos daqueles que, apesar de todas as

dificuldades cotidianas, ainda vêm a escola com o olhar de esperança. Esperança de ‘alcançar um nível melhor perante a sociedade’; de obter ‘conhecimentos para poder lutar pelos meus direitos; de tornar-se ‘o exemplo da família; de melhor compreender ‘vida, porque quem não sabe é cego, mudo e surdo’. [...] Afirmações como essas explicitam a importância da EJA e apontam para o grande desafio que nos é apresentado (2002, p.118).

escolar, uma multiplicidade e uma riqueza de saberes que quase nunca ousam externar por considerá-los inadequados, sem valor, ou mesmo equivocados. A escola, por uma série de razões marcadas por um processo de cristalização de valores ideologicamente construídos pelos interesses dominantes, com frequência, também se fecha a esses saberes, ignorando-os ou desqualificando-os (2002, p.126).

CONSIDERAÇÕES

Os momentos de criação e de imaginação foram extremamente gratificantes, tendo em vista que os membros da turma puderam perceber-se como pessoas capazes de produzir textos belíssimos, a par de se descobrirem como autores, conforme evidenciado no comentário da aluna G, de 72 anos, durante a Mostra de Ciências, que mencionou, antes da realização do projeto, ser “burra” e “não ter memória”:

Professora, quero agradecer por ter acreditado em mim. Eu nunca tinha escrito uma poesia na minha vida. Achei que eu não ia conseguir, mas tu me disse que ia usar a imaginação e ia escrever um poema muito bonito. Para mim, foi muito importante eu ter recitado o meu poema hoje. Obrigada, professora.

As atividades propostas possibilitaram aprendizagens valiosas, cuja materialização deslocou o sentimento de incapacidade resultante da associação estrita da memória à inteligência para o de capacidade de realização, de (re)criação. As produções orais e escritas evidenciaram uma nova maneira de conceber a memória, que a compreende como *trabalho*, como produtora e socializadora de conhecimentos, portanto, transformadora e (re) criadora.

Nessa ordem de ideias, transcrevemos, em conclusão, as pertinentes ponderações tecidas por Rummert que seguem abaixo:

[...] Os jovens e adultos trabalhadores trazem, para o interior do espaço

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação Lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.5 (1), p. 63-81, 2005, p. 69.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 19 (1), p. 89-96, jan./jun. 1994.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória: entre o oral e o escrito. In: **História da Educação/ASPHE** (Associação Sul-rio-grandense de pesquisadores em história da Educação), Editora da UFPel. Pelotas, v. 6, n. 11, p. 131-146, abr. 2002.

_____. Que memória a escola produz? In: TORRES, Maria Cecília; DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Reconstrução Curricular na Escola Democrática e Popular: desafio para a rede pública estadual no município de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS-NIUE/DCR. Cadernos de Textos – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2002, p. 31-32.

_____. Memória, individualidade e história social. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza; STEPHANOU, Maria (Org.). **Cidadania e mundo do trabalho: estratégias pedagógicas para jovens e educadores**. Porto

Alegre: Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade** – lembranças de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

CASTROGIOVANNI, Antonio; FISCHER, Beatriz T. D. E se não houvesse “Estudos Sociais”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14(1), p. 81-88, jan./jun. 1989.

CIAVATTA, Maria. O trabalho como fonte de pesquisa. Memória, história e fotografia. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DALLA ZEN, Maria Isabel. Ensino da língua materna: princípios orientadores. In: DALLA ZEN, Maria Isabel, XAVIER, Maria Luísa M. (Orgs.). **Ensino da língua materna: para além da tradição**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FARACO, C. A. Ensinar vs. Não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? In: **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006, p. 31.

FILIPOUSKI, A. M. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, A. M. **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p.227.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; JARDIM, Rafael Peruzzo. A dialeticidade do *quefazer* literário no contexto da Educação de Jovens e Adultos. In: **Aprendendo com jovens e adultos**, PEFJAT, UFRGS, n. 0, ano 1, p. 51-66, dez. 1998.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JOLIBERT, Jossete. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: CONZANTTI, Marli; FLORES, Maria Luíza Rodrigues; TOLEDO, Leslie (Orgs.). **Da escola cidadã a cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre. RS: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria de Educação, 2002, p. 22-25.

NEVES, M. H. M. **Que gramática ensinar na escola? Norma e uso da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

PIAGET; Jean; INHELDER, Bärbel. **Memória e Inteligência**. Rio de Janeiro: Artenova, 1979.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.