

Poesia aldravia na educação de jovens e adultos: leitura da palavra articulada à leitura de mundo

Aldravia poetry in youth and adult education: reading the word articulated to the reading the world

Anamelia Freire D' Alkmin Neves
Fabiana Rodrigues de Sousa
Universidade São Francisco (USF)
Itatiba-Brasil

Resumo

Este artigo objetiva desvelar potencialidades do trabalho com poesia aldravista na Educação de Jovens e Adultos, a fim de favorecer práticas de leitura da palavra articuladas à leitura de mundo. Metodologicamente, com base em revisão bibliográfica, é traçado um movimento analítico interseccional entre princípios da Educação Popular como dialogicidade, problematização da realidade e participação popular às produções poéticas aldravistas. Ao propiciar um movimento ativo de atribuição de sentidos por parte de leitoras/es, em interlocução com textos e temas advindos de suas histórias de vida, o trabalho com aldravia pode contribuir com a investigação do universo temático de educandas/os de EJA, potencializando a problematização de suas realidades e dos desafios vivenciados em seu cotidiano, favorecendo processos de participação e transformação sociais.

Palavras-chave: Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Aldravia.

Abstract

This article aims to unveil the potentialities of working with Aldravista poetry in Youth and Adult Education, in order to promote educational practices of reading the words articulated with reading the world. Methodologically, based on a bibliographical review, an intersectional analytical movement is outlined between principles of Popular Education such as dialogicity, problematization of reality, and popular participation to Aldravista poetic productions. By fostering an active movement of meaning attribution by readers, in dialogue with texts and themes arising from their life stories, work with Aldravista poetry can contribute to the investigation of the thematic universe of Youth and Adult Education learners, enhancing the problematization of their realities and the challenges experienced in their daily lives, favoring processes of social participation and transformation.

Keywords: Popular Education; Young and Adult Education; Aldravia.

Introdução

Em consonância com as discussões e problematizações provocadas ao longo do projeto de extensão Rodas/Redes de conversa - “Nós” da Educação Popular promovido por pesquisadoras e pesquisadores do GT6 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entendemos que os saberes e fazeres consolidados por diferentes sujeitos populares, em suas lutas e resistências cotidianas, têm muito a colaborar com as práticas educativas promovidas nas escolas e universidades.

Neste artigo, a partir de uma revisão da bibliografia, buscaremos desvelar as potencialidades do movimento artístico Aldravista e do trabalho com poesia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, no sentido da promoção de práticas educativas que favoreçam uma leitura da palavra articulada à leitura de mundo, tal como apregoava Paulo Freire (1989). Este texto apresenta considerações iniciais de uma pesquisa de doutorado em Educação que se ancora nos aportes teórico-metodológicos da Educação Popular.

Na perspectiva da Educação Popular, tanto a EJA como a prática de alfabetização assumem conotações políticas mais amplas que ultrapassam a função compensatória e o mero ensino bancário do be-a-bá. Alfabetizar-se configura-se como ato de ler o mundo e de reconhecer-se como sujeito, concomitante, à aprendizagem da leitura da palavra. Sendo assim, alfabetização se relaciona com o desenvolvimento de autonomia para interpretar a realidade vivida e para atuar no sentido de transformá-la (Freire, 2011).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área de estudos relevante no Brasil e deve ser um espaço para a construção de autonomia dos sujeitos, para além do aprender a ler e escrever (Arroyo, 2006). Freire (2002) aponta que é necessário promover uma intimidade entre os saberes curriculares e a vivência social que educandas/os experimentam enquanto indivíduos.

A historicidade da EJA se entrecruza à da Educação Popular e, portanto, fundamenta-se na politicidade das lutas populares pelo direito à educação travadas no Brasil desde o período Imperial. Direito este que, embora seja reconhecido pela legislação brasileira (Brasil, 1988; Brasil, 1996), permanece sendo negado a uma parcela significativa de jovens e adultos, que não tiveram acesso à escolarização durante a infância ou adolescência, em 2023 foram computados o total de 2,5 milhões de estudantes matriculados na EJA, conforme registro do Censo Escolar do referido ano.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios Contínua (PNAD) de 2023, havia no país 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, totalizando uma taxa de analfabetismo de 5,4%. Dessas pessoas, 54,7% viviam na Região Nordeste, enquanto 22,8% viviam na Região Sudeste. Os dados da PNAD indicam, ainda, que quanto maior a faixa etária do grupo populacional, maior é a proporção de analfabetos. Em 2023, a taxa de analfabetismo de pessoas com 60 anos ou mais equivale a 15,4%, totalizando 5,2 milhões de analfabetos nesse grupo etário. “Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo: para 9,4% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 6,5% entre aquelas com 25 anos ou mais e 5,4% entre a população de 15 anos ou mais.” (IBGE, 2024, p. 2)

Observamos, assim, que as pessoas analfabetas continuam concentradas entre os grupos populacionais mais velhos, ao passo que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. No entanto, os dados da PNAD de 2023 evidenciam que uma parcela significativa de jovens (9,0 milhões) entre 14 e 29 anos não concluiu o Ensino Médio, seja por abandono da escola nesta etapa ou por nunca a terem frequentado, o que pode ratificar o crescente fenômeno da juvenilização da EJA. “Desses, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos” (IBGE, 2024, p. 9), evidenciando que a população negra ainda enfrenta maiores entraves para conseguir concluir o processo de escolarização.

Dentre as justificativas para o abandono escolar ou para nunca terem a frequentado, em 2023, destaca-se prioritariamente a necessidade de trabalhar (41,7%), seguida da falta de interesse pelos estudos (23,5%). Considerando as desigualdades de gênero, enquanto os homens alegam ter abandonado a escola em função da necessidade de trabalhar (53,4%) ou pela falta de interesse em seguir estudando (25,5%). “Para as mulheres, o principal motivo foi também a necessidade de trabalhar (25,5%), seguido de gravidez (23,1%) e não ter interesse em estudar (20,7%). Além disso, 9,5% das mulheres indicaram realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens, este percentual foi inexpressivo (0,8%).” (IBGE, 2024, p. 10). Vimos, assim, que as mulheres seguem enfrentando maiores entraves para concluir sua escolaridade, pois além da necessidade de trabalhar e obter uma renda formal,

Poesia aldravia e educação de jovens e adultos: possibilidades de articulação entre leitura de mundo e leitura da palavra

por vezes têm que abdicar do direito à educação para se dedicarem às tarefas de cuidado com a família e aos afazeres domésticos.

Esses dados expressam a atualidade e relevância de seguirmos problematizando a EJA na perspectiva da afirmação de um direito historicamente negado aos grupos populares. Pois, a educação de jovens e adultos sempre tem sido ofertada em uma perspectiva supletiva, sem considerar os interesses de educandas/os. É sabido, que práticas educativas voltadas a adultos ocorrem, no Brasil, desde o período colonial, por meio da ação de jesuítas que visavam evangelizar e ensinar comportamentos e práticas que garantiam o sucesso do processo de colonização. Tais ações, voltaram-se inicialmente, aos povos originários e, posteriormente, aos negros escravizados (Haddad; Di Pierro, 2000). Posteriormente, no contexto da urbanização do país, havia uma crescente preocupação com a alfabetização de jovens e adultos, no entanto, muitos programas se desenvolviam sob a égide da pedagogia tecnicista que visava formar mão de obra para as indústrias.

Como denunciou Vanilda Paiva (2015), a ampliação dos sistemas educativos no Brasil, muitas vezes, se deu com intuito de atender aos interesses econômicos das elites e classes abastadas, pesando sempre o custo-benefício da difusão da educação a jovens e adultos das camadas populares. Se por um lado, os sistemas e movimentos educacionais refletem as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade; por outro, não há como negar que também as influenciam e podem alterar o curso dessas condições (Paiva, 2015).

Na busca por ampliar as possibilidades de práticas educativas dialógicas que atendam as especificidades da EJA e no desafio de suscitar contribuições para minimizar a evasão escolar e valorizar as diversas formas de expressão e linguagens, aliadas a escrita literária, neste trabalho teceremos considerações sobre: as intersecções entre os princípios da Educação Popular e das práticas de EJA, com intenção de compreender como os saberes e fazeres do movimento artístico Aldravista e a poesia minimalista Aldravia podem contribuir com a consolidação de práticas educativas dialógicas na EJA, fomentando atos de leitura (do mundo e da palavra), de criação e de com-vivências entre educadoras/es e educandas/os de EJA.

Educação Popular e EJA: diálogo, problematização da realidade e participação popular

Traçar a historicidade da educação de jovens e adultos no Brasil é uma tarefa desafiadora e complexa, posto que essa modalidade educativa contempla tanto atividades formais como não formais de aquisição de conhecimentos, de competências e técnicas profissionais, bem como de habilidades socioculturais. Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que o campo da EJA abarca uma diversidade de experiências educativas que vão além das práticas escolares, envolvendo todos os processos-de-aprender e ensinar que se estabelecem nas interações humanas, nas diversas práticas e movimentos sociais.

Historicamente, a EJA é apreendida pela ótica de duas vertentes: supletiva e política. Em uma mirada supletiva e reducionista, a EJA é percebida como sinônimo de alfabetização de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular. Essa compreensão compensatória é difundida, a partir de 1947 com a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que concebe a EJA como *classes de emergência* e, posteriormente, como *ensino supletivo* (Fávero, 2013; Fávero; Freitas, 2011).

Já na vertente política, a EJA se assenta em uma pedagogia dialógica com grupos populares, nem sempre concretizada em práticas no âmbito escolar, mas abarca também as ações dos movimentos sociais, sindicatos, etc (Fávero, 2013). Essa perspectiva se pauta em uma concepção política de educação emancipadora voltada à transformação das estruturas sociais que geram opressão e desumanização da classe trabalhadora e dos demais grupos populares (mulheres, população negra, sujeitos sexuais dissidentes, etc). Nessa concepção emancipadora, a alfabetização é entendida como ação cultural para a liberdade, como nos ensina Paulo Freire, por isso não pode se restringir ao ato de codificar e decodificar palavras para realizar leitura.

Essa compreensão crítica de EJA aliada aos movimentos populares foi gestada nas ações educativas e nas lutas políticas protagonizadas pelos movimentos de Educação Popular da década de 1960, forjando uma concepção de educação crítica, humanizadora e emancipadora. A década de 1960 é um marco da organização popular na busca por alterar o curso das condições de opressão e reivindicar o direito à educação. Fávero (2013), elucida que, nessa década, surgem diversas ações protagonizadas por grupos e movimentos sociais ancorados nos princípios da Educação Popular, concretizando círculos que visavam aliar cultura e educação, bem como articular a leitura de mundo à leitura da palavra, efetivando

Poesia aldravia e educação de jovens e adultos: possibilidades de articulação entre leitura de mundo e leitura da palavra

práticas de alfabetização como ato político e não apenas como codificação e decodificação de palavras.

Como exemplo dessas ações, destacam-se: em 1960, o Movimento de Cultura Popular (MCP), inicialmente no Recife, na gestão de Miguel Arraes e, posteriormente, ampliado para Pernambuco. Em 1961, o Centro Popular de Cultura (CPC/UNE), em diversos estados e o Movimento de Educação de Base (MEB/CNBB), nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Natal). Em 1962, a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR/João Pessoa). Em 1963, a Experiência de Alfabetização de Angicos, no Rio Grande do Norte (Fávero; Freitas, 2011). Essas experiências fomentaram a construção do Plano Nacional de Alfabetização pautado na pedagogia de Paulo Freire, em 1964, no entanto o plano não chegou a se concretizar em função da ditadura empresarial-militar.

A dialogicidade apresenta-se como um dos elementos de intersecção entre as práticas educativas da EJA e dos movimentos de Educação Popular. De acordo como Fávero (2013), esses movimentos se pautaram nas contribuições da pedagogia dialógica de Paulo Freire, cujos princípios se delineavam já em 1958 e foram expressos na relatoria da 3ª. Comissão do Seminário Regional de Pernambuco realizado como preparação para o II Congresso de Educação de Adultos, realizado no mesmo ano no Rio de Janeiro. Atuando na relatoria desta Comissão, Paulo Freire já defendia a necessidade de uma prática educativa que fosse realizada *com* jovens e adultos e não *para* eles, anunciando o princípio dialógico que se tornou característica marcante de sua pedagogia que visa romper com a prática educativa bancária (Freire, 2011), ainda, vigente no sistema educativo brasileiro.

Ali também, já se afirmava a relevância de uma prática educativa realizada com os grupos marginalizados e oprimidos, tais como os moradores de mocambos, partindo da realidade da cidade de Recife.

Por que não discutir com os alunos [e alunas] a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos [e alunas] e a experiência social que eles [elas] têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire, 2002, p. 15)

Encontra-se aqui, um segundo princípio comum a EJA e a Educação Popular, qual seja o da problematização da realidade, por meio da articulação entre os conteúdos curriculares e universo temático das/os educandas/os. Nesse sentido, as práticas educativas dialógicas de EJA se contrapõem à concepção de educação bancária, veementemente, criticada por Freire (2011); pois em vez de depositar os conteúdos programáticos previamente elencados em currículos oficiais nas/os educandas/os, toma-se como ponto de partida a realidade concreta vivenciada por elas/es, que é a base da investigação temática e do processo de problematização.

Na abordagem da educação problematizadora, a instauração da relação dialógica se dá no processo de seleção do conteúdo programático, dessarte, este não pode vir pronto em forma de prescrições curriculares a serem convertidas em conteúdos que professores depositarão nos estudantes. Em vez disso, o conteúdo programático é decorrente do encontro entre educadoras/es e educandas/os e se fundamenta nos temas geradores que expressam as tensões, conflitos e desafios vivenciados por educandas/os em suas relações no e com o mundo.

Para Freire (2011, p. 120) a problematização da realidade é um processo que consiste em “[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.”. Sendo assim, a educação problematizadora visa promover uma leitura crítica da realidade com vistas a favorecer processos de participação popular.

Tendo em vista que a Educação Popular se configura como “[...] processo educativo dialógico que parte das necessidades da população pobre, marginal, para ajudá-la a se preparar para participar da transformação das condições de sua existência, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática [...]” (Fávero, 2013, p. 51), a promoção da participação popular é outro princípio que intersecciona as práticas de EJA que se fundamentam na Educação Popular. Desse modo, o objetivo das práticas de EJA que se concretizam na perspectiva crítica e problematizadora da Educação Popular, não se limita a ensinar a ler e a escrever para que educandas/os de EJA se convertam em mão de obra para assumir os postos de empregos precarizados. O objetivo é favorecer processos de leitura crítica da realidade que resultem em formas de união, organização e participação popular,

Poesia aldravia e educação de jovens e adultos: possibilidades de articulação entre leitura de mundo e leitura da palavra

para que educandas/os de EJA não apenas se reconheçam como sujeitos e refutem a visão fatalista da realidade, mas também se engajem em processos de transformação da realidade excludente e opressora.

A poesia brasileira Aldravia: tecer sentidos e re-criar o mundo

fragmentos
unidos
formam
múltiplos
universos
sentidos
(Freire, 2020, s/p.)

As considerações e proposições, ora, apresentadas foram gestadas a partir de uma revisão da bibliografia e das experiências pregressas da autora e co-autora como educadoras de EJA, bem como com as vivências da autora com a poesia aldravia. Essas experiências vêm ganhando contorno analítico em uma pesquisa de doutorado em Educação, que intenciona fomentar a leitura de mundo e a leitura da palavra em uma turma de EJA, em uma escola da rede estadual do interior de São Pauloⁱ, entrelaçando a arte da poesia Aldravia.

A poesia Aldravia se constitui como um gênero poético autenticamente brasileiro, ainda pouco conhecido. Embora se configure como um gênero textual relativamente novo, alguns trabalhos (Adalemar Netto; Botelho, 2019; Machado; Andrade, 2021; Silva; Leão, 2021) já vêm abordando suas potencialidades no sentido de promover o gosto pela leitura e a fruição literária.

O trabalho com aldravias vem sendo realizado em todos os níveis de ensino e, por ser um gênero relativamente novo em nossa literatura, ainda há que o divulgar mais. Com esse intuito de divulgação, as academias de autores infantojuvenis têm proporcionado momentos importantes para o Movimento Aldravista através de palestras, oficinas, mesas redondas. Há também, segundo proposição aprovada na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, o interesse da Comissão de Cultura em implementar e em divulgar a literatura aldravista nas escolas do Estado de Minas Gerais (Adalemar Netto; Botelho, 2019, p. 3).

Aldravia se caracteriza por sua brevidade é composta por apenas seis palavras em estrutura fixa de versos. Essa manifestação poética surgiu na cidade de Mariana, no estado

de Minas Gerais a partir do movimento artístico Aldravista, que tem aproximadamente vinte anos de existência. Trata-se de:

[...] uma nova forma de poesia batizada a partir da junção de aldrava, um acessório comum em portas antigas que servia para trancar, bater e abrir as portas, com “vias”, como um caminho a ser seguido. As poesias são minimalistas, compostas por até seis versos univoculares, sem contar com vírgulas para pausas [...] (Donadon-Leal, 2010, p. 3).

A singularidade dessa estrutura minimalista e carregada de sentidos e significados favorece o trabalho com aldravias na EJA, uma vez que educandas/os jovens e adultos estão se apropriando dos processos de leitura e escrita. As aldravias possibilitam a apreensão do “[...] movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo”, de que nos fala Freire (1989, p.11). “Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos [...]” (Freire, 1989, p. 11). Sendo assim, a leitura da palavra é precedida não somente pela leitura do mundo, mas também por um modo próprio de “escrevê-lo” e de “reescrevê-lo”, isto é, por meio de toda prática consciente voltada a transformar o mundo e a realidade percebida.

Estudos recentes envolvendo as aldravias (Adalemar Netto; Botelho, 2019; Lopes, 2023) apontam para a importância da realização de oficinas e/ou sequências didáticas no espaço escolar, principalmente, na Educação Básica. Geralmente ocorre a articulação com o componente curricular de Língua Portuguesa, em um contexto de abordagem interdisciplinar tendo como foco o trabalho com os gêneros literários e o fomento às práticas de leitura e escrita.

No que se refere à especificidade da EJA, no decorrer da pesquisa que origina este artigo, intencionamos promover oficinas e rodas de conversas inspiradas nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire (2011). As rodas de conversas se configuram como espaços de participação e de problematização de temas geradores, propiciando um movimento dialético entre leitura de mundo e da palavra. As oficinas de aldravia, tal qual os círculos de cultura, podem potencializar processos de conscientização dos sujeitos participantes, ao passo em que se converte em espaço de problematização de situações-limites e de questões sociais, culturais e históricas, que permeiam o cotidiano das/os educandas/os da EJA.

Poesia aldravia e educação de jovens e adultos: possibilidades de articulação entre leitura de mundo e leitura da palavra

A relevância da Literatura (independente do gênero), na construção do conhecimento histórico, dá-se mediante à possibilidade de problematizarmos determinados contextos político-econômicos, socioculturais e educacionais nos quais as obras literárias foram concebidas. Os discursos literários exprimem valores, costumes e regras de convivência, evidenciando circunstâncias políticas e características das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais (Alvarenga; Dias; Cruz, 2022, p. 247).

Durante as oficinas de aldravias, é essencial promover momentos de socialização e reflexão das Aldravias produzidas, permitindo que os participantes compartilhem suas criações, discutam suas interpretações e se engajem em diálogos significativos. Essa troca de experiências e percepções contribui para a construção coletiva de conhecimentos históricos e sistematização dos mesmos, a partir da com-vivência poética.

A avaliação e planejamento contínuo do processo da oficina deve considerar não apenas a qualidade das produções poéticas, mas também o engajamento dos/as participantes no decorrer das oficinas e seus relatos sobre a influência e desdobramentos destas para a ampliação de suas visões de mundo e de possibilidades de engajamento na transformação de sua realidade. Ao planejar as oficinas com aldravias, educadoras e educadores podem incentivar os/as participantes a explorarem novos temas geradores, a aprimorarem suas habilidades poéticas e a continuarem refletindo criticamente sobre a realidade que os cerca.

Ademais, as oficinas de aldravias que, comumente, envolvem vivências práticas como recorte de palavras e estímulo à oralidade, bem como a apresentação e familiarização com outros gêneros textuais como haicais, poemas piadas, trovas, dentre outros, podem fomentar uma ampliação do repertório textual de educandas/os.

[...] a aldravia é um gênero poético que fomenta a leitura de vários outros gêneros agregando valores na construção da aprendizagem. Em outras palavras, as aldravias permitem o “recorte” de vários textos orais ou escritos com os quais convivemos em nosso dia a dia para que sejam “colados”, transpostos em várias situações do cotidiano, numa apropriação da leitura e da escrita que permita a ressignificação, a recontextualização e a transfiguração do que muitas vezes já fora dito em algo que surge como construção ou como reconstrução da própria linguagem (Adalemar Netto; Botelho, 2019, p. 8).

As práticas educativas com as aldravias demandam de educadoras/es reflexões permanentes sobre suas concepções de leitura e literatura, possibilitando a superação de

visões reducionistas que apreendem o ato de ler como sinônimo de decodificação mecânica da escrita. “Mudar as concepções de leitura existentes é um grande desafio. Uma nova concepção deve ser capaz de provocar muitas outras mudanças e fazer surgir novos papéis na engrenagem que faz funcionar ou não o processo de ensino e de aprendizagem.” (Adalemar Netto; Botelho, 2019, p. 11).

Importante sinalizar que o trabalho com aldravias nas instituições de ensino tem provocado uma discussão relevante acerca da necessidade de promover o gosto pela leitura e pela fruição do texto literário, em vez de tomá-lo meramente como recurso para potencializar a aprendizagem da leitura e escrita. A fruição literária requer uma vivência de leitura literária que:

[...] parte do pressuposto de entrega, de imersão no texto, não para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, alargar suas significações. O leitor, portanto, não é um mero decodificador, este está em constante conflito com o texto, conflito que pode ser entendido como um desejo de compreender, de concordar, de discordar. Conflito, enfim, no qual quem lê não somente capta o objeto da leitura, mas atribui sentidos, impregnando o texto com sua carga de experiência humana e intelectual (Ranke; Magalhães, 2011, p. 47).

Em consonância com os princípios da Educação Popular, o movimento Aldravista apreende o ser humano como sujeito inconcluso que busca sua completude, ao projetar-se permanentemente para além do percebido, envolvendo-se em e sendo envolvido por processos de significação de si, dos outros e do mundo. Nessa linha de entendimento, a leitura da palavra não pode dissociar-se da leitura de mundo, antes essas leituras se articulam como parte desse processo permanente de significação de si e da realidade. O próprio ato de educar-se é compreendido por Freire (1980, p. 69) como processo de comunicação e diálogo selado pelo “[...] encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”.

As aldravias se apresentam como possibilidades férteis de problematizar coletivamente o mundo dos sentidos e das significações, pois conforme destaca Donadon-Leal (2020a), poetas Aldravistas introduziram a ideia de organizar o mundo artístico com base no conceito de metonímia, em que porções constitutivas das coisas podem representá-las no mundo das significações. “A arte aldravista é expressão da liberdade. O artista não

Poesia aldravia e educação de jovens e adultos: possibilidades de articulação entre leitura de mundo e leitura da palavra

compõe sua obra, determinando a sua interpretação; sabe que o leitor também é livre para buscar sentidos, a partir da sua História de vida.” (Donadon-Leal, 2020b, s.n).

Ao propiciar um movimento ativo de atribuição de sentidos por parte das/os leitoras/es, em interlocução com o texto e temas advindos de suas histórias de vida, a poesia aldravia também pode favorecer o levantamento de temas-geradores e a investigação do universo temático de educandas/os de EJA, potencializando a problematização das realidades e desafios vivenciados por elas/es.

Outra característica do trabalho com aldravias que se inspira em princípios da Educação Popular é o respeito ao repertório de conhecimentos e vivências que as/os educandas/os trazem para o ambiente escolar e o estímulo ao reconhecimento de sua condição de sujeito que faz e refaz sua realidade. Adalemar Netto e Botelho (2019) alertam que, quando esse repertório diverso de saberes e experiências prévias de educandas/os de EJA é desconsiderado nas práticas educativas, nega-se a sua condição de sujeito no processo de ensinar-e-aprender. Ao não permitir que jovens e adultos façam uso de sua tesoura e sua cola para a construção de seu mundo como leitoras/es e escritoras/es, acaba-se cerceando a construção de sua participação social.

A intencionalidade na promoção de processos de participação social se configura como mais um elo de articulação entre ações dos movimentos de Educação Popular e Aldravista, cujas práticas educativas aliam ética e estética para valorização das culturas populares e para fomentar processos de fruição literária e de transformação social.

Considerações

Com base na educação dialógica e no trabalho com a poesia Aldravia no ambiente escolar, ressaltamos a importância das práticas educativas que possibilitem interações entre as pessoas e os ambientes, tanto culturais quanto sociais. Essas práticas sociais “[...] desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (Oliveira *et al.* 2014, p. 33).

A fruição literária e a produção de aldravias por educandas/os de EJA podem fortalecer a leitura de mundo e da palavra na concepção freireana, possibilitando que pessoas jovens e adultas apreciem a beleza e a profundidade das composições poéticas, expandindo seu repertório linguístico e estético.

A EJA é um campo educativo de relevância no Brasil, cujo fim consiste em promover práticas que possibilitem aos sujeitos uma reflexão crítica sobre a e na realidade, com vistas a transformá-la. Ao ler e escrever a poesia Aldravia, pessoas jovens e adultas serão encorajadas a refletirem sobre suas próprias experiências, a expressar seus sentimentos e a exercitar sua criatividade.

Consideramos, por fim, que a poesia Aldravia e os aportes da Educação Popular oportunizam diálogos entre educação, arte e sociedade, ampliando horizontes para/com a formação de professoras/es na EJA, pois, por meio da poesia, questões essenciais para a humanidade como amor, amizade, justiça, liberdade e igualdade são abordadas. Desse modo, é possível promover a fruição literária de textos que em si carregam sentidos que evidenciam que a leitura da palavra é indissociável da leitura de mundo, do mesmo modo que a concretização da ética – como a afirmação da vida e da garantia do direito à educação a todas as pessoas - é indissociável de vivências e experiências estéticas.

Referências

- ADALEMAR NETTO, Joseani; BOTELHO, Patrícia Pedrosa. Aldravia: um caminho para o letramento. **Jornal Aldrava**, v.1, p.1-21, 2019. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/Doc/artigo_aldravia_joseani.pdf Acesso em 05 mai. 2024.
- ALVARENGA, Márcia; DIAS, Thiago Simão; CRUZ, Ana Carolina Paulo da. EJA e literatura: “Quarto de despejo” como denúncia da negação dos direitos sociais. **RevistAleph**, [S. l.], v.1, n.38, p. 244-263, fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v1i38.51268>
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50.
- DONADON-LEAL, José Benedito. Aldravia: Nova forma, nova poesia. **Jornal Aldrava**, ano XI, n.88, dez, pp. 01-03, 2010. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/N88_Dez_2010/N88_Dez_2010.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.
- DONADON-LEAL, José Benedito. Somos Aldravistas, produzimos Aldravismo. **Jornal Aldrava Cultural**, 2020a. Disponível em: http://www.jornalaldrava.com.br/pag_quem_somos.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.
- DONADON-LEAL, José Benedito. O que é Aldravia. **Jornal Aldrava Cultural**, 2020b. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/pag_aldravias.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.
- FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In. STRECK, Danilo.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis : Vozes, 2013, p.49-63.

Poesia aldravia e educação de jovens e adultos: possibilidades de articulação entre leitura de mundo e leitura da palavra

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365–392, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>

FREIRE, Anamelia. Aldravias de Anamelia Freire. **Jornal Aldrava Cultural**, 2020. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/pag_sbpa_anamelia.htm Acesso em: 05 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, n.14, p. 108-130, mai/ago., 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**: Educação 2023, Brasil, 2024, p.1-16. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html> Acesso em 11 mai. 2024.

LOPES, Simone Maria de Souza. **Prática de escrita autoral em sala de aula**: um modelo didático do gênero aldravia. 2023. 185f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

MACHADO; Cinthia Maritz dos Santos Ferraz; ANDRADE, Lucimara de. O movimento mineiro Aldravista e o projeto literário Poesia Viva. **Revista Falas Breves**, Breves, n. 9, junho, 2021. Disponível em: <https://falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/222> Acesso em 05 mai. 2024.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigue de. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, p. 29-46, 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 7ª. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **EntreLetras**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2014. Disponível

em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/887> Acesso em: 5 maio. 2024.

SILVA, Marcos Felipe da; LEÃO, Weliton S. Uma abordagem materialista na formação do aluno de matemática enquanto leitor literário. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, [S. l.], v. 9, n. 11, p. 175–183, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30612/eadtde.v9i11.16104>

Nota

ⁱ A pesquisa encontra-se em desenvolvimento e, portanto, ainda não foi realizado o trabalho de campo com a participação de educandas/os da EJA. O protocolo de pesquisa para submissão e aprovação ao CEP/Conep vem sendo elaborado e a investigação atenderá a todos os preceitos éticos da resolução n. 510/2016, que dispõe sobre as pesquisas no campo das ciências Humanas e Sociais, tais como TCLE, garantia de sigilo da identidade dos participantes e da instituição de ensino, devolutiva de dados aos participantes, dentre outros.

Sobre as autoras

Anamelia Freire D' Alkmin Neves

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco pela Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre as Teorias Críticas Latino-americanas (GPETECLA/USF). Professora Peb II na Rede Estadual de São Paulo/SEE-SP. Email: anameliafreire@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6055-4884>

Fabiana Rodrigues de Sousa

Doutora e Mestre em Educação com estágio pós-doutoral no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (CECH/UFSCar). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). Educadora popular, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE/UFSCar), vice-líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-americanas (GPETECLA/USF) e vice-coordenadora do GT6 de Educação Popular (ANPEd).
Email: bianalhp@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9963-0958>

Recebido em: 11/05/2024

Aceito para publicação em: 22/08/2024