

Escritos e Escritas na EJA:

Produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS



Porto Alegre/RS | Nº 11 | 2019 | Revista anual | ISSN: 2674-7367

Escritos e Escritas na EJA:

produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS

N. 11, 2019

Publicação anual do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIEPE-EJA/UFRGS)

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Diretor: Cesar Valmor Machado Lopes

Organizadores: Ana Claudia Godinho, Denise M. Comerlato, Rafael Arenhaldt

Capa e diagramação: Kelly Bernardo Martinez

Revisão: Ana Claudia Godinho, Denise M. Comerlato, Kelly B. Martinez, Rafael Arenhaldt, Cássio Fagundes da Silva

Homepages:

<https://www.facebook.com/revistaescritoseescritasnaeja>

Endereço e contatos:

Revista Escritos e Escritas na EJA

UFRGS – Faculdade de Educação – NIEPE/EJA

Av. Paulo Gama, n. 110 - Prédio 12.201

Farroupilha – Porto Alegre/RS

CEP 90046-900

escritoseescritasnaeja@ufrgs.br

Registro SABUFRGS: 1012037

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Escritos e Escritas na EJA: produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS / Aline L. da Cunha Della Libera, Denise M. Comerlato e Rafael Arenhaldt, organização, edição e revisão; Kelly Bernardo Martinez, capa, diagramação e revisão. Porto Alegre: Faculdade de Educação/NIEPE-EJA/UFRGS, 2014–.

N.11 (2019)

Anual.

1. Educação – Periódicos. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Produção acadêmica. 4. Pesquisa. 5. Formação de professor. 6. Prática pedagógica. 7. Estágio. I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. NIEPE-EJA I. Della Libera, Aline L. da Cunha. II. Comerlato, Denise M., III. Martinez, Kelly Bernardo., IV. Arenhaldt, Rafael. V. Fagundes da Silva, Cássio

Bibliotecária: Andréa Regina Santos de Freitas CRB-10/1948

CDU: 374.7 (05)

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Por Ana Claudia Godinho.....4

PRODUÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E OUTROS ARTIGOS

INICIAÇÃO À PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: formação de professoras por meio de uma escrita admirada

Por Aline Lemos da Cunha Della Libera5

GAZETA ESTUDANTIL: uma produção coletiva em estágio na Educação de Jovens e Adultos

Por Caroline Pires Mendes16

O USO DA LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Por Denise Maria Comerlato24

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EJA: uma experiência ao longo do estágio obrigatório

Por Dhulia Shaianda Rodrigues Borba Franco35

“SORA, VAMOS PARA A NOSSA NOVELINHA?”: análise reflexiva do momento de contação de história em uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos

Por Mariana Motta Klein42

“ESTOU ATÉ FALANDO MAIS BONITO”: como a Educação de Jovens e Adultos influencia na autoestima dos educandos

Por Marina Finger de Castro.....50

ESCRITA DE MEMORIAIS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Por Rafael Arenhaldt e Juçara Benvenuti59

FORMAÇÃO INICIAL: o que dizem as licenciandas em pedagogia sobre o estágio na EJA?

Por Odilon A. Stramare e Mara Lopes Sant’ Anna.....70

APRESENTAÇÃO

A Revista Escritas e Escritos da EJA, desde o primeiro número, divulga artigos produzidos a partir de experiências de estágio curricular no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. A riqueza dessas experiências suscitou, em quem as protagonizou na condição de docente-estagiária, muitas reflexões e convida a novas leituras. Ao longo do fazer pedagógico, cada estudante e docente aprimorou o seu olhar sobre a prática vivenciada no estágio. Os artigos são o resultado destes olhares sobre a EJA, sobre a escola pública, sobre as práticas pedagógicas criadas nos estágios supervisionados e sobre o processo formativo de quem, em breve, será educadora de jovens e adultos.

Neste número, os artigos abordam temáticas diversificadas, como avaliação na EJA, as contribuições da escolarização para a autoestima de jovens e adultos que retomam os estudos na EJA, além de práticas pedagógicas envolvendo a contação de histórias, a produção de um jornal da turma e a escrita de memoriais formativos, bem como a formação inicial docente e a alfabetização de jovens e adultos. Assim como nos números anteriores, também neste, o tema de cada artigo aborda as inquietações, os questionamentos, os princípios e objetivos de suas autoras.

Entendemos que esta escrita é mais um exercício de protagonismo das estudantes, que complementa o seu protagonismo no estágio. E exercitá-lo na educação é necessário e urgente nesses tempos de fechamento de escolas de EJA e ataque à escola pública em geral. São tempos que exigem resistência e ação na defesa do direito à educação.

Este número também tem uma novidade: criamos uma seção de artigos elaborados por docentes da área da Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UFRGS. São textos publicados recentemente em anais de eventos, cuja divulgação merece ser ampliada para contribuir com o debate sobre experiências de escrita como um dispositivo de formação, tanto de estudantes da EJA, quanto de educadores de jovens e adultos em um curso de formação inicial (a Pedagogia).

Boa leitura!
Ana Claudia Godinho

INICIAÇÃO À PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: formação de professoras por meio de uma escrita admirada

Aline Lemos da Cunha Della Libera

aline.cunha@ufrgs.br

RESUMO: Partindo do legado freireano, entendemos que a *ad-miração* é elemento fundamental para compreender o mundo. Com esta ideia inicial, propusemos às estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), matriculadas na disciplina eletiva *Iniciação à prática de alfabetização de adultos*, no primeiro semestre de 2018, uma atividade de observação da prática pedagógica em escolas públicas, acompanhando turmas de alfabetização da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A fim de sistematizar estes momentos, incentivamos a escrita de um diário de campo composto por relatos sobre cada dia observado. Consideramos que o registro possibilitou uma *escrita admirada*, a qual suscitou reflexões nas pedagogas em formação. Selecionamos, neste artigo, alguns desses escritos. Ratificamos, portanto, a relevância dessa proposta para a formação acadêmica das estudantes, pois possibilitou que aprofundassem compreensões sobre a EJA e o processo de alfabetização na modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização de adultos. Formação de professores. Diários de campo. Escrita admirada.

INTRODUÇÃO E PROPOSTA METODOLÓGICA

A disciplina eletiva *Iniciação à prática de alfabetização de adultos* objetivou, por meio de atividades coletivas¹ e autônomas², que as graduandas pudessem:

identificar as diferentes concepções de alfabetização de jovens e adultos: as práticas e o legado da Educação Popular; Conhecer e problematizar os diferentes referenciais teórico-metodológicos da alfabetização de jovens e adultos; Observar e refletir sobre a prática pedagógica em turmas de alfabetização de jovens e adultos. (Plano de Ensino)

As atividades autônomas, foco deste trabalho, foram desenvolvidas por meio de observações em turmas de alfabetização de jovens e adultos da rede pública, acompanhadas de um roteiro e da escrita de um diário de campo, como já mencionado. Foram propostas, para o primeiro semestre de 2018, um total de seis visitas à escola, mais ou menos duas por mês, cada uma com orientações específicas.

1º dia – o entorno, ambientes alfabetizadores, sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (considerações iniciais).

2º dia – os sujeitos da EJA: educandos e educadores; a prática pedagógica.

3º dia – questões e temas de interesse dos sujeitos da EJA; espaço da sala de aula como ambiente alfabetizador.

4º dia – recursos didático-pedagógicos.

5º dia – estratégias de intervenção didática em turmas de alfabetização de jovens e adultos.

6º dia – roda de conversa em turma de alfabetização de jovens e adultos.

Durante as aulas na universidade, as estudantes tiveram a oportunidade de apresentar seus escritos e reflexões, os quais eram problematizados pela professora e pelas colegas. Essa disciplina contou com um total de doze encontros coletivos. Para estes momentos, além do debate sobre os diários, também foram selecionados eixos de

¹ Conforme Art. 36, Inciso I da Resolução 11 de 2013 (CEPE/UFRGS): “Atividade coletiva: a quantidade de horas definidas para a Atividade de Ensino, desenvolvidas em contato com um professor e que abrange a totalidade de discentes de uma turma de forma coletiva”.

² Conforme Art. 36, Inciso I da Resolução 11 de 2013 (CEPE/UFRGS): “Atividade autônoma: a quantidade de horas dedicadas pelo discente, sem contato direto com o professor, ao desenvolvimento de tarefas necessárias para a compreensão dos conteúdos abordados e o cumprimento dos objetivos da Atividade de Ensino”.

discussão para o diálogo. Do mesmo modo, foram propostas leituras de autores e autoras, a fim de que fossem reconhecidos conceitos atinentes à prática pedagógica na alfabetização de jovens e adultos (PINTO, 2010; FREIRE, 2011; HARA, 1992; SCHWARTZ, 2013; CUNHA, 2012).

Sendo uma disciplina eletiva e noturna³, procurada, em grande parte, pelas estudantes que desejam realizar o estágio curricular obrigatório na modalidade EJA, contou, em 2018/1, com a participação de seis estudantes de Pedagogia. Estas realizaram as observações em seis escolas, assim distribuídas: três escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS-Brasil); duas escolas da rede estadual sediadas em Porto Alegre (RS-Brasil) e uma escola da rede municipal da cidade de Alvorada (RS - Brasil).

A apresentação dos diários de campo, em diferentes momentos durante as aulas e em datas específicas para a leitura da professora, compôs o rol de instrumentos de avaliação da disciplina⁴. Todas as estudantes realizaram as atividades propostas e foram aprovadas. Durante as leituras da professora, outras questões foram elencadas para a reflexão das estudantes, a fim de que fosse superada a ideia de que o único objetivo desta *mirada* era a aprovação ou a reprovação na disciplina eletiva.

Referencial teórico: o legado freireano para a formação de professores na EJA e a escrita admirada

Na obra intitulada *Ação Cultural para a Liberdade* (1981), Paulo Freire ressalta sua compreensão sobre o ato de “ad-mirar”. Considera que, sob o “ponto de vista crítico”, torna-se necessário que o ato de *mirar* seja profundo, feito de dentro. Essa forma de ver, para Freire, configura-se na superação da visão ingênua discutida por Álvaro Vieira Pinto (2010). Compreendemos que “mirar desde dentro” (FREIRE, 1981) implica, na formação de professores (as), no compromisso ético de, diante do outro (o sujeito da EJA), buscar compreendê-lo e profundamente reconhecê-lo, em uma postura de discência-docência.

³ O curso de pedagogia da UFRGS é diurno (manhã).

⁴ Conforme o plano de ensino: “A avaliação da aprendizagem será a cada encontro, partindo de diversas produções: trabalhos individuais, em grupo, reflexões escritas, atividades dirigidas, realização de observações em campo (turmas de EJA), com critérios discutidos no primeiro encontro. Ressalta-se que a participação em aula e o envolvimento nas atividades é imprescindível”.

Com tal propósito, ao escrever diários de campo com registros sobre a prática pedagógica, orientados pelas questões sugeridas para cada encontro, buscamos a promoção do ato de refletir criticamente em que a formação acadêmica estabelecesse contato estreito com o dia a dia da alfabetização de jovens e adultos.

Inspirando-nos nestas leituras freireanas, consideramos a possibilidade de que as estudantes fizessem uma *escrita admirada* sobre a observação da prática pedagógica em turmas de EJA, nas totalidades iniciais. Assim denominamos os escritos que tinham como propósito não se restringir às descrições dos fatos ocorridos, mas à busca, no próprio momento do registro, do aprofundamento das leituras sobre o visto, admirando-o. Percebemos nos diários a complexidade deste exercício, pois a detalhada descrição dos fatos sem reflexões posteriores, em alguns momentos, teve predominância. Entretanto, notamos que a possibilidade de estar em sala de aula observando e registrando foi considerada relevante pelas graduandas que majoritariamente articularam teoria e prática. Suas reflexões, mesmo iniciais, trouxeram boniteza e alegria para o cotidiano da aula universitária. Evidenciaram, com bastante propriedade, os desafios da docência na EJA e da escrita de um diário de campo.

Ad-mirando a prática pedagógica: o que foi visto?

A observação e a *escrita admirada* fizeram emergir sentimentos distintos em cada estudante. Cabe ressaltar que os processos reflexivos, para várias delas, pode ter iniciado com intensidade apenas na graduação, assim como o contato com o legado freireano e com os demais autores estudados. Por estes motivos, mesmo que tivessem acordo com a proposta, também manifestaram sua preocupação em executá-la.

Ir à escola com o intuito de “mirar de dentro”, ao mesmo tempo que era algo desejado pelas estudantes em formação – boa parte delas em etapas próximas ao estágio obrigatório –, provocou a imersão em contextos diversos e, por vezes, bastante precarizados, que as impactaram de múltiplas formas.

Escolas grandes, com muitos alunos, outras vazias, com vidros quebrados e poucos atrativos. Geralmente nas escolas, as estudantes encontraram as turmas T1 e T2⁵ reunidas em uma mesma sala, incluindo diferentes formas de organização do trabalho pedagógico. Em sua maioria, os educandos da EJA, nas turmas observadas, eram trabalhadores jovens ou adultos, que frequentavam a escola no único turno em que não estavam em seus empregos: à noite. As estudantes, já nas primeiras tentativas de contatos com as instituições, perceberam práticas contraditórias: “como uma pessoa interessada em estudar à noite pode buscar informações se as secretárias não atendem os telefones [...]?” (A. 2018/1) – questionou uma delas. As implicações da organização escolar noturna para acolher os educandos da EJA fomentou o debate em sala de aula, o qual versou sobre a busca de alternativas que poderiam ser conduzidas pela própria escola, mas, também, abordando a urgência de políticas públicas que fossem ao encontro desta acolhida. Uma das estudantes relatou:

A escola demonstra preocupação em preencher as vagas existentes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois houve ‘ameaças’, o prefeito quer tirar a EJA da escola (palavras de uma professora). Porém, a divulgação que a escola fez foi uma faixa amarrada na frente da escola. Mas,... Para quem? Eles vão conseguir ler a faixa? Eles sabem ler? (K, 2018/1)

Neste aspecto, a possibilidade de admirar a escola provocou uma reflexão sobre as contradições: ao mesmo tempo em que há a preocupação com a redução no número de educandos, não há formas diversificadas de atraí-los ao reconhecimento do seu direito e à frequência do espaço escolar. O uso da faixa como “chamada pública” é questionado pela estudante por ser considerado insuficiente diante da determinação legal⁶. Mesmo sem a referência inicial à LDBEN (Lei 9394/96), a qual foi discutida e problematizada em aula (na universidade) posteriormente, a *escrita admirada* da estudante trouxe uma reflexão e uma inquietação fundamentais para o exercício da docência.

As estudantes, em seus escritos, também abordaram a temática da infantilização das práticas de alfabetização de adultos. A estudante K atentou para este fenômeno e considerou que não houve infantilização dos educandos na turma observada.

⁵ Totalidades iniciais do ensino fundamental.

⁶ Artigo 5º da LDBEN (Lei 9394/96).

Pela escolha do filme⁷, entendo que a visão da professora não é regressiva, ou seja, considera o desenvolvimento e não age como se permanecessem crianças. E entendo assim não só por causa da escolha do filme, mas também em função das abordagens. Logo após o filme a professora fez uma roda de conversa, e uma das perguntas foi... Quem já passou por isso? Teve quem respondeu, 'sim, aconteceu comigo e foi assim...'. Eram adultos conversando, porque foram tratados como adultos que são. (K., 2018/1)

Nota-se que o termo “visão regressiva” já demonstra uma vinculação com os estudos da disciplina, por meio da leitura de Álvaro Vieira Pinto (2010). Além disso, a estudante apresenta reflexões sobre o que viu, sem que unicamente descrevesse o visto (assistiram ao filme), o que podemos considerar como uma característica bastante significativa de uma *escrita admirada*.

Por sua vez, a estudante T deixa expresso o seu reconhecimento de práticas de infantilização na turma. Contudo, verificou tentativas de aproximação entre a professora e o grupo de educandos.

Observei que mesmo que a professora tenha uma didática tradicional, em entregar folhas infantilizadas para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, ela conversa muito sobre coisas da vida, sobre o que acontece fora do horário da aula, como funciona a rotina deles. Em uma das conversas dela com P., disse para ela não gastar todo o seu bolsa família em cremes da Natura, pois ela tinha que guardar o dinheiro dela para gastar com os estudos. (T. 2018/1)

A estudante, em seu relato, sugere que há uma relação próxima, mas que não resulta em práticas que contemplem o currículo pertinente da EJA. Sendo assim, essas conversas parecem ser unicamente paralelas, sem que mobilizem atividades diferenciadas no cotidiano da sala de aula sobre os temas que surgem desses diálogos. O que chama a atenção e que foi debatido nos encontros da disciplina, é a relevância de que a “admiração” também seja praticada por professores e professoras da modalidade EJA, não só por professores em formação inicial. Durante as discussões, as estudantes identificaram que “gastar todo o seu bolsa família em cremes da Natura”, além de hiperbólico, pode também refletir a inobservância dos porquês da prática, do fato da educanda ser uma mulher, da sua condição de classe e do que significa para ela (e para todas as outras, incluindo a professora) as investidas da indústria cosmética. Por este debate, as estudantes

⁷ Preciosa: uma história de esperança (2009). Resumo e análise disponível em: <<http://www.laprev.ufscar.br/sinopse-filmes/preciosa-uma-historia-de-esperanca>>.

de Pedagogia elegeram esta frase como significativa, na qual encontraram elementos para o diálogo sobre o autocuidado, o gênero, o ganho e os gastos, o que vislumbraram como temas geradores para o cotidiano da turma de EJA durante o processo de alfabetização.

Assim como destacado pela estudante T, a estudante C também encontrou uma relação de amizade entre professora e educandos, sem que estes laços se ampliassem para uma compreensão mais crítica da prática pedagógica.

A data é posta no quadro dessa maneira: Boa noite, hoje é terça-feira, 10 de abril de 2018. Vamos trabalhar subtração com transporte. Colocam-se no quadro 16 contas para copiarem [...]. Espera que todos copiem para começar a explicação, fez 3 contas junto com as alunas e pediu que fizessem o restante sozinhas. I comenta com a [Professora] R: 'professora hoje não estou bem, não ia vir'. 'o que houve I? Vamos conversar depois?'. Percebe-se que a proximidade que a professora da EJA possui com as alunas é muito grande, é uma extensão de uma amizade em que os problemas se estendem até a escola, com o intuito de que se possa resolver. (C, 2018/1)

Paulo Freire (2018), ao abordar aspectos do “querer bem” aos educandos, alerta que “é preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras” (p. 140). Tal referência, quando vista como uma lente para a observação do cotidiano em turmas de alfabetização de jovens e adultos, provoca pensares e questionamentos sobre a tecnicidade com a qual a prática pedagógica é, por vezes, conduzida. Falar com os educandos, neste sentido, não significa dialogar, pois nenhum elemento desta interlocução promove transformações no cotidiano da escola que a aproxime das especificidades da EJA e do currículo para a modalidade. Como alento, pode promover sentidos e acolhida aos educandos, que encontram nos professores alguém com quem partilhar suas angústias. Entretanto, tornam-se momentos isolados, que se desconectam da produção de novos conhecimentos que poderiam, inclusive, ser efetivos para a superação dos condicionamentos e da opressão vivenciados. Neste ponto, conforme Freire, encontra-se “um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas” (2018, p. 140).

Por meio do legado freireano também compreendemos que “nada que diga respeito ao ser humano” (2018, p. 140) deve ser ignorado pelos educadores progressistas,

os quais, reconhecendo suas atribuições e, em nosso caso específico, as funções da EJA⁸, avançam na direção de uma prática pedagógica que é vivificada pelas demandas das comunidades, expressas nas falas dos educandos. Cada palavra dita é palavra-semente (BRANDÃO, 2005) reconhecida a partir deste olhar atento, o qual foi denominado por Freire como *pesquisa do universo vocabular*. Esses momentos de diálogo, portanto, são fundamentais para a organização pedagógica, já que essas palavras-semente compõem os temas geradores que irão orientar o processo de alfabetização.

Para uma das estudantes, as idas à escola geraram questionamentos sobre o próprio ato de observar:

Quanto olhares nos [...] [compõem]? Quantas vezes observamos sem olhar? Quanto aprendizados e também conclusões chegamos quando observamos no recorte daquele dia? Será que se fosse no dia a dia conseguiríamos observar? Foi com todas estas inquietações e dúvidas que me propus a ver e rever minhas observações desta semana. (D, 2018/1)

As perguntas elencadas pela estudante D, apontam para outra potencialidade de uma *escrita admirada*: a necessidade de admirar a nossa admiração, reconhecendo-a como processo (FREIRE, 1981). Neste sentido, pode-se retomar as percepções que já são passadas, em movimento com novas análises que fortalecem a práxis. Sob este prisma, compreendemos algo que é revolucionário para a educação, pois convida à imersão no cotidiano da escola e na prática docente, além do aprofundamento da reflexão sobre ambas e o próprio ato de refletir.

Também merece destaque a recepção da escola a uma das estudantes. Prontamente houve o convite e a possibilidade de que conduzisse momentos em sala de aula. Contudo, como o propósito da disciplina era promover um contato com as realidades escolares, dispendo-nos a reconhecer e admirar o trabalho docente nas instituições, todas foram alertadas sobre a necessidade de silenciarem, registrarem e refletirem. Por outro lado, evidenciamos que essas “brechas” produziram vivências significativas para a estudante V e a possibilidade de estreitar laços com a turma na qual realizaria estágio no semestre seguinte:

⁸ Conforme o Parecer CNE/CEB 11 de 2000, a EJA tem três funções: reparadora, equalizadora e qualificador. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>.

Esta atividade eu deixei para o A e o AL irem completando conforme fosse acontecendo os jogos da Copa. Em Agosto, nós vamos estudar esta lógica. Eles ficaram muito felizes por deixar eles de responsáveis em preencher as tabelas. Antes de entregar o material conversamos como eram montados os grupos e vi que precisaríamos de muito tempo para esta atividade. (V, 2018/1)

Em uma turma em que os educandos possuem alguma deficiência, a possibilidade de intervir e realizar uma observação participativa aprimorou, para a estudante, o compromisso assumido com a turma. De igual modo gerou reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem em diálogo com as leituras da disciplina:

No livro da Suzana Schwartz ela comenta que o olhar do professor é poderoso, e [...] [cita] Weisz (2000) que afirma: 'Se não acreditarmos que os alunos podem aprender se não estivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar em suas aprendizagens [...]'. (V, 2018/1)

Os relatos aqui registrados evidenciaram algumas das questões presentes na literatura do campo da EJA, no que se refere aos processos de alfabetização de jovens e adultos. Ainda é evidente a infantilização das atividades, bem como a desarticulação entre as falas dos estudantes e a condução da prática pedagógica. Por outro lado, evidenciamos que as professoras das turmas buscam aproximações com os educandos, por meio da escuta de suas demandas, sendo necessário ainda implementar um currículo pertinente para a modalidade e superar a visão regressiva (PINTO, 2010) sobre os alfabetizandos. Também é visível que a oportunidade de estar na escola ampliou olhares e gerou desconfortos nas estudantes em formação.

Possibilidades para a formação de professores

A proposta de escrita de diários de campo teve sua boniteza, em meio aos desafios que se apresentaram. Os exercícios de escrita, embora múltiplos durante a graduação, tornaram-se desafiadores para algumas estudantes que, em dados momentos, limitaram-se a relatar os fatos vistos, sem aprofundar um olhar crítico. Entretanto, nos excertos

selecionados, vislumbram-se pedagogas em formação que avançaram na compreensão sobre as realidades escolares, articulando as vivências com os estudos da disciplina.

Ao final do semestre, a *escrita admirada* nos diários de campo foi referida pelas estudantes como experiência significativa do Curso. Para além da articulação teoria e prática, para uma das estudantes, houve possibilidades de transformação e/ou ampliação de conhecimentos que, segundo ela, não ocorreriam se restringidas aos estudos teóricos:

Ficar, ao longo de um semestre, quase imersa em uma turma de EJA me proporcionou aquilo que nenhum texto teórico consegue: colocar rostos, vidas, pessoas e histórias no chamado sujeito da EJA. Claro que vi muito da teoria em sala de aula [...], mas na prática vai muito além. Proporciona experiências reais que têm o poder de modificar nossas concepções de pedagogia. Ou ainda, tem o poder de mudar a caminhada formativa de uma educadora. (A, 2018/1)

Cabe salientar que a disciplina *Iniciação à prática de alfabetização de adultos* passou por alterações. Considerando a reforma curricular do Curso de Pedagogia, implementada em 2018/2, a disciplina incorporou novos debates e referenciais, alterou a nomenclatura⁹ e teve aumento de carga horária (de 4 para 5 créditos), mantendo a realização de observações e escrita de diário de campo. Mesmo com o desafio do fechamento das turmas de alfabetização da modalidade EJA, ocorrido nos últimos anos, e com a exiguidade do número de turmas diurnas, compatíveis com o horário do Curso, buscaremos com as estudantes formas de viabilizar essa proposta. Para a formação docente torna-se fundamental reconhecer as situações-limite presentes no cotidiano da modalidade e quais são os inéditos-viáveis, inspirando-nos no legado freireano. Com isto, buscamos o (re) conhecimento da EJA como direito de jovens e adultos trabalhadores e o chamamento às responsabilidades docentes diante dessa política pública, desde a formação inicial na Licenciatura em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. **Paulo Freire: o menino que lia o mundo** – uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: UNESP, 2005.

⁹ Alfabetização de Jovens e Adultos – EDU.

CUNHA, A. L. Algumas reflexões sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. In.: GODINHO, A. C. F., SOUZA, D. N. F., FISS, D. M. L., DRESCH, N. L. (orgs). **Entre imagens e palavras: práticas e pesquisas na EJA**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2012.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P., MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HARA, R. **Alfabetização de Adultos: ainda um desafio**. São Paulo: CEDI, 1992.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GAZETA ESTUDANTIL: uma produção coletiva em estágio na Educação de Jovens e Adultos

Caroline Pires Mendes

str.carol@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho conta uma parte da minha trajetória durante o período estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos- requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRGS-. Através de uma análise descritiva do meu relato de experiência, contarei minhas vivências durante o estágio, produções e vivências dos alunos durante esses meses até culminar em uma atividade coletiva que penso ser a mais importante de todo esse processo que é a criação do jornal da turma chamado Gazeta Estudantil, onde todos os alunos são responsáveis por uma coluna e ao qual, foco especificamente em uma aluna para acompanhar suas produções nesse trabalho.

PALAVRAS CHAVES: EJA. Produção Coletiva. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Nessa experiência acumulei muito material em torno do tema onde quero aprofundar minha vida acadêmica que é a produção coletiva em Escola de Jovens e Adultos. Logo, escrever este artigo de licenciatura em Pedagogia a partir das memórias do estágio irá orientar no futuro o referido TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Minha preocupação em descrever da maneira mais fidedigna as situações que vivi, já são retratadas por Pollak (1992, p.203-204) e remete à organização das memórias aqui descritas:

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória [...] O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento. (POLLAK, 1992. p. 203-204)

Seria importante produzir esse trabalho agora por diversos motivos e aqui vou destacar os dois mais relevantes: primeiro que os dados estão "frescos", uma vez que o estágio foi realizado esse semestre, porém os dados como anotações pessoais e a experiência ainda estão latentes em minha mente. Pollak (1992, p.201) de maneira brilhante expõe sua visão sobre os estágios da memória no que tentamos resgatá-la e creio que é a visão que me norteia para que eu busque em mim cada detalhe vivido durante o estágio:

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorre um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992. p. 201)

METODOLOGIA

Nesse capítulo, será apresentado como foi realizado a coleta de dados para esse trabalho. É utilizada uma metodologia descritiva para o relato de experiência no estágio. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, é necessário determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento, identificando as operações mentais e os métodos utilizados para a sua verificação (GIL, *apud* SILVEIRA, 2001). A seguir, esclareço os materiais utilizados, possibilitando a descrição neste trabalho da experiência de estágio.

Instrumentos para memorial

Durante o período que realizei o estágio, houve conversas com os alunos e produções, aos quais me baseio para essa produção de artigo. Então, além do resgate memorial de minhas vivências no estágio, contando o que vivi com base nas lembranças de atividades, ao qual me auxiliou com detalhes que aproximam a descrição do momento retratado e permite com que eu repasse os mesmos ao leitor deste trabalho.

Experiência em sala – o caminho até a construção coletiva

Após a leitura do texto “Como a Muralha da China e os trabalhadores morreram em sua construção”, refleti o quanto nossas escolas produzem trabalhadores em massa, negando suas singularidades. São pessoas que negadas por uma sociedade que muitas vezes lhes nega emprego por não ter um diploma acadêmico, mas têm experiências e vivências na vida tão grandes quanto qualquer outro.

Aqui, os muros que separam as nações, conforme visto no texto em sala de aula e que muitas vezes segregam pessoas em locais que não são o seu de pertencimento – e aqui cito o local onde se sentem donas de si mesmas e livres – corrobora diretamente com esse abismo de pessoas que, por questões diversas, acabam não tendo as oportunidades de trabalho e na vida que outros mais privilegiados têm.

Estar dentro da sala de aula com tantas vozes a serem ouvidas, me possibilitou a ideia do jornal, para que cada um dentro de seu espaço e do seu tempo, pudesse relatar um pouco

do que sabe e quer compartilhar com o mundo. Creio ser importante ressaltar aqui a presença que tive somente como mediadora, pois interferir nessa construção seria corromper de alguma forma, a ideia de escrita de que eles realmente pudessem falar sobre o que sentem ou julgam ser importante para si, para os outros e para o mundo.

Foi realizada uma conversa em todas as aulas preparatórias até iniciarmos o projeto do jornal, como amigos (professor x aluno, aluno x aluno), sobre conteúdo e cotidiano. Isso na verdade, não deixou de ser também uma estratégia de ensino entre nós, pois conforme vimos na disciplina da EJA, o verbete de Freire (2008) nos diz que

Contrapondo a educação do educador elitista ou reacionário, aquele que ignora o saber dos educandos ou das classes populares expõe o seu saber para eles ou impõe uma lógica de ascendência dos conteúdos formais sobre o saber destes, jamais se aventurando em saber "com eles", Freire (2004, p.28) estabelece que o educador ou a educadora progressista deve ir transformando sua fala "ao em com o povo". Tal atitude pedagógica implica o respeito ao "saber da experiência feito", necessário do ponto de partida da ação educativa problematizadora da realidade e, por isso, progressista. (FREIRE, 2008)

Acredito que aqui, o professor utiliza da teoria de Freire para "sentir" a turma e então, articular os seus conteúdos e/ou alterar o planejamento se julgar necessário. Muitas vezes os alunos querem conversar sobre o seu dia e problemas pessoais. Presenciei conversas sobre casamento, relacionamentos e derivados.

O jornal – Gazeta Estudantil

Informava primeiramente ao abrir as pautas que seria um debate livre sobre o tema ao qual queriam escrever e que será respeitado as diferenças, crenças e opiniões de todos. Era solicitado que a conversa mantenha uma linha que não abrigue incitação ao ódio e sim uma mente disposta ao debate sobre o tema. Colocava questionamentos se conhecem alguma ação na comunidade em que vivem com ações sobre o tema. Por último, se acredita que ações na mídia são relevantes e os motivos os quais creem nisso.

À medida que foi realizada a proposta, cada um foi escolhendo seu tema de preferência. A aluna Z.L disse que cotidianamente presencia casos de racismo e, por ser negra, sente na pele essas questões. Após trazer dados sob suas vivências e também assuntos que pesquisou na internet sobre o tema, a aluna escreveu então sua coluna sobre “Violência e

Preconceito” ao qual descrevo aqui. Para não ocorrer exposição e preservar a fonte, relato abaixo sua coluna na Gazeta Estudantil, sem correção ortográfica e sem alteração de nenhuma palavra ou do contexto ao qual ela pretende com sua coluna sobre Violência e preconceito:

Boa tarde nobres amigos hoje veio falar sobre o racismo e preconceito marcado por práticas e violências. no épocas atual ainda e muito comum raça negra ser discriminadas seja nas escolas faculdades numa vaga de emprego mesmo após a abolição da escravidão negros tem que lutar muito perante a sociedade para garantir que seus direitos sejam respeitados eu mesma já passei por isso se eu pego ônibus me sento na ponta do banco pode lotar ônibus ninguem vem pedir colicensa pra sentar. varias sintuacaos já vivi ate mesmo numa loja de shopin ou no centro da cidade e muito ruim ver que num pais acontece esse tipo de coisa. preconceito contra os idosos falta de educacao dos jovens que não respeitao os assentos reservados para as pessoas idosas e portadores de deficiencia hoje eles sobem nos onibus se tiver ocupados são obrigados seguir ate seu destino em pe então vamos nos conscientizar que um dia vc tambem vai ser hum ótima tarde para todos

A coluna relata as experiências de Z.L exatamente na sua ótica e o quanto ela sofre com o assunto que ela escolheu. Apenas foi realizada a mediação tanto com ela, quanto com os outros da turma, para que o jornal pudesse ser o reflexo dos olhos deles.



Violencia : toda mulher tem o direito de ser feliz e ser respeitada.

Boa tarde muitas mulheres se calam, mas agora não devemos mais ficar caladas. Eu já vivi isso na minha vida e não é fácil superar as vezes. sonho com meu passado de violência e acreditem, sobrevivi por um milagre, por criar uma força pra sair daquela vida de violência. Minha infância não foi aquele mar de rosas, me tornei mulher na marra e sofri muito, chorei mas aprendi a não confiar em palavras bonitas. Vivi onze anos e mais nove anos com duas pessoas que só me machucaram e não gosto de me lembrar desta parte da minha vida, então você conhece um cara que começa a querer mandar em você, tipo, se você não atende uma chamada é motivo para desconfiança, logo a cobrança, você sente que não deve continuar com a pessoa por motivo de já ter vivido essa cena, você prefere sair, terminar porque esse papel você já representou e não cabe mais reviver tudo de novo. Toda mulher quer ser feliz e não espancada ou ameaçada, mas do jeito que está é mais fácil viver sozinha e feliz do perder a liberdade de ir e vir, de se expressar e poder dizer o que pensa, poder chegar no seu lar depois de um dia de trabalho e não ser recebida com ofensas, socos e ameaças, mas sim com um sorriso uma pergunta " como foi seu dia, amor?" " já fiz a janta" ou " vamos tomar café ?" um abraço carinhoso é o que todas as mulheres merecem receber..

Trecho do relato de experiência da aluna Z.L Arquivo pessoal

Em uma segunda experiência de coluna para o jornal, Z.L faz uma reflexão sobre violência, ao qual mostro acima ao leitor como foi reproduzida no jornal.

No primeiro momento um leitor desavisado pode se prender em possíveis erros de ortografia ou pontuação. Como futura pedagoga, vou além e penso que a sutileza da expressão das ideias e a tentativa fiel de expor um pouco de sua vida a quem está do outro lado do papel é mais importante do que qualquer semântica. Em atividades que envolvem a inclusão social,

antes mesmo de qualquer alfabetização e letramento, creio que deve haver um significado na proposta pedagógica para o educando – e sempre que possível, em todos os espaços escolares. Ao colocar no papel suas vivências, Z.L. escreve com seu coração, como pensa e da forma que acredita ser a correta para que saibamos o que quer expressar. O seu conhecimento de vida é algo único e que não deve ser ignorado por questões de gramática. Então devemos ignorar a alfabetização da aluna?

Não é o que propus durante meus planejamentos e a organização de toda a atividade do jornal, mas sim respeitar a singularidade da aluna e o que ela entendia como o gênero literário, seja em sua escrita ou com a sua experiência com jornais e a interpretação do mesmo ao longo de sua vida.

Sobre essa educação – aquela que recebe da vida e das suas vivências - segundo Gohn (2010), os espaços não-escolares são importantes e as "diferenças" entre espaço não formal e formal. Quando fala sobre espaço não formal, Gohn (2010) cita o aprendizado dado de forma espontânea, não formal, fortalecendo vínculos de solidariedade, percebendo interesses comuns e visando prioritariamente a formação cidadã – o que acima expressei que foi o intuito da construção coletiva desse jornal:

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (GOHN, 2006, p. 2-3)

Já quanto aos outros alunos que participaram da atividade, não há competição até onde pode ser observado, tendo um "coleguismo" entre todos os presentes e nesse ponto, podemos lembrar que Brandão (2005) nos diz a respeito dessa evolução do grupo e da linha de disciplina que seguem:

Aprender a fazer alguma coisa, a construir algo, a criar alguma coisa, boa e útil para nós e para todos. Aprender um ofício, um trabalho e aprender isso aprendendo a trabalhar com as outras pessoas de uma maneira que todas as pessoas se respeitem e se sintam respeitadas e felizes. (BRANDÃO, 2005. p. 84)

Durante a produção, foi possível ver que as diferenças de faixas etárias em nada influencia no aprendizado e todos se tratam como iguais em questão de potencial, dificuldades e ajuda ao próximo. Aqui, não posso deixar de esquecer o que diz novamente Brandão (2005,

p. 62) a respeito disso, que foi debatido em sala de aula e na prática, pude visualizar que "ninguém ensina ninguém, mas ninguém aprende sozinho. As pessoas ensinam umas às outras e aprendem umas com as outras". A interação entre os alunos aqui torna-se fundamental para a produção da atividade proposta e ao longo das aulas, houve percepção tanto deles quanto da mediadora, que todos estavam indo para a conclusão tanto da atividade, quanto a mediação de conflitos entre eles e os acordos coletivos eram de melhor resolução quando decididos em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minhas considerações finais, lembro dos meus estudos em História, na licenciatura em Pedagogia da UFRGS, quando estudamos a "Maquinaria Escolar". O que ficou marcado lá para mim e que encontro novamente nas falas de CURY (2002) é que não há uma forma de pensar que não a de massa, um conteúdo único que ignora o pensamento crítico do aluno:

Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas. É preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito e que tem sua clara presença a partir da era moderna. (CURY, 2002. p. 247)

Aqui, o autor me fez refletir sobre projetos de lei que impedem a discussão e debates em sala de aula e que me fez pensar na proposta do jornal Gazeta Estudantil e levar a reflexão crítica para dentro do espaço escolar. O quanto por mais que as lutas venham de outras décadas, há um pensamento do Estado para que barreiras como a da Muralha da China sejam mantidas, mais trabalhadores saiam da escola somente como trabalhadores e a escola para o Estado não tentar formar cidadãos pensantes. Há um claro movimento para que o comodismo impeça que as pessoas realmente lutem por seus ideais.

Reforçando essa ideia, CURY (2002) nos lembra com relação ao acesso à educação que:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (CURY, 2002. P. 246)

O momento atual que vivemos, mostra com cortes na educação a importância que o Estado dá para um direito básico que é o acesso a uma educação popular, gratuita e de qualidade. O Estado brasileiro tem o dever de garantir a todos uma educação pública, gratuita e de qualidade. No entanto, principalmente na “qualidade”, o Estado brasileiro não consegue atender as demandas e seus deveres. Acreditamos em uma educação como futuros Pedagogos fundamentado em autores, teorias e práticas pedagógicas, mas a ausência do Estado faz com quem sem suporte e/ou auxílio, a escola pública ao receber esses novos profissionais - e os que já estão lá - acabem ensinando mais do mesmo. Há vontade de mudar por parte dos novos educadores, falta vontade por nossos governantes

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cad. Pesquisa. [online]. 2002, n.116 [cited 2014-02-28], pp. 245-262

GOHN, Maria da Glória. Educação não Formal, Participação da sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. **Revista Ensaio: Aval. Pó. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, vol. 14, nº 50, jan./mar. 2006, p. 27-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro., vol. 5, n 10, 1992, p. 200-212.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

O USO DA LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Denise Maria Comerlato

denise.comerlato@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização de Jovens e Adultos. Práticas de Alfabetização. Literatura. Leitura.

INTRODUÇÃO

As desigualdades socioeconômicas no Brasil são bastante conhecidas. Um dos resultados dessas desigualdades é o contingente de analfabetos que ainda perdura após anos de projetos nacionais de alfabetização e do reconhecimento explícito da educação de jovens e adultos como um direito constitucional (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996). Em 2018, a taxa de analfabetismo absoluto entre brasileiros com 15 anos ou mais foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹. Mas pesquisas do INAF (Índice Nacional de Alfabetismo)², realizados pelo Instituto Paulo Montenegro, apontam que, em 2012, apenas uma pessoa em cada quatro tinham domínio pleno da leitura, escrita e matemática. Isso significa que muitas destas pessoas, apesar de terem frequentado a escola, não conseguiram se apropriar integralmente de conhecimentos básicos e, portanto, não conseguem fazer uso destes no cotidiano.

Neste sentido, não está em questão apenas ampliação da oferta de turmas de alfabetização para jovens e adultos e sua continuidade, o que só uma política permanente poderia oferecer, mas também o desafio de qualificar esse trabalho, visto que o resultado dos programas, e mesmo a oferta de turmas nas escolas das redes municipais e estaduais nem sempre respondem as necessidades de aprendizagens dos educandos.

A discussão deste trabalho percorre o caminho de buscar na literatura uma possibilidade de enriquecimento, que não é apenas cultural no sentido de dar acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade, como uma ilustração burguesa, mas sim como enriquecimento humano, quando aprofunda o conhecimento crítico do mundo, assim como os sentimentos envolvidos nas tramas e dramas das relações humanas. Aspectos cognitivos, afetivos, sensórios, psicológicos e subjetivos, além de valores morais e estéticos são incitados no processo de leitura. Com um olhar distanciado, por vezes poético e lúdico do texto literário, os temores que paralisam, mas também os sonhos e esperanças que alimentam os sujeitos

¹ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>

² <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx>

para ação, são passíveis de serem reconhecidos, trabalhados, afastados ou potencializados no fazer pedagógico junto aos alfabetizandos. Ao deixar espaços vazios, frestas, o texto literário conclama o leitor a ser autor dos sentidos produzidos, proporcionando a vivência da pessoa como sujeito de ação, de transformação de si e do mundo.

Deste modo, tendo como premissa a educação emancipatória fundada em Freire (1974, 78, 90), e com base em autores que tratam da escrita e leitura, Tfouni (2009) e Braggio (1992), entre outros voltados à literatura, como Benvenuti (2012) e Ranke e Magalhães (2011), busca-se compreender algumas das contribuições da literatura para as práticas de alfabetização de jovens e adultos.

Este texto é resultado da reflexão sobre as experiências da autora como professora nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, nos últimos anos, como professora universitária na mesma área.

Os sujeitos da EJA

Como diz Tfouni (2009, p. 62), “os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente; eles são distribuídos socialmente”, e essa distribuição é evidentemente desigual em uma sociedade de classes. Ou seja, os sujeitos marginalizados estão colocados nos elos terminais desta cadeia de distribuição.

Há muito já se denunciou a escola voltada aos pobres, com uma educação também empobrecida; e uma educação voltada aos ricos, que fala a sua língua e cujos saberes têm como referência a vivência das classes mais privilegiadas. No entanto, para aqueles que lutam contra as desigualdades sociais, não basta permitir o acesso dos menos favorecidos aos valores e modos de vida das classes ricas. Esse tipo de proposta, que naturaliza as práticas e costumes da sociedade burguesa, só poderia produzir, e produz, a culpabilização dos pobres por sua condição, induzindo essa população à construção de desejos de consumo e de modos de vida que são incompatíveis com uma sociedade mais justa e igualitária.

O que se sabe é que os sujeitos da EJA não são os jovens e adultos das classes médias e altas, mas os migrantes do interior do país, os agricultores, os jovens filhos destes migrantes. São os moradores das periferias da cidade, jovens que frequentaram a escola sem sucesso, adultos, homens e mulheres que pouco ou nunca tiveram acesso a ela (OLIVEIRA, 1999). E,

sem os recursos necessários para a plena participação social, os sujeitos pouco ou não escolarizados encontram-se excluídos da sociedade em várias dimensões. Para modificar essa realidade, a alfabetização cumpre um papel fundamental, pois é o primeiro passo para o acesso à leitura e à escrita, instrumentos essenciais para a construção da cidadania plena.

Neste sentido, o uso de textos literários em classes de alfabetização se propõe a ser uma prática pedagógica privilegiada para, junto com a palavra escrita, afirmar o direito de cada um dizer a sua palavra, pois envolve o ser humano em sua integralidade, como cidadão e pessoa.

Leitura e alfabetização

A alfabetização envolve leitura e escrita. A leitura, por sua vez, cujo enfoque é maior neste estudo, é compreendida na perspectiva de Goodman (BRAGGIO, 1992) como um processo interacional que ocorre entre o leitor e o texto, transformando-os. É um processo que a autora chama de transacional, pois a produção de sentido se dá entre esses dois polos, leitor e texto. O significado não está pronto no texto, assim como este tampouco é dependente apenas do leitor. Algo ocorre nesta relação, quando elementos do texto se encontram com as experiências de vida, os valores, as crenças, os saberes, a visão de mundo do leitor, seu conhecimento da língua escrita, e produzem sentidos que são únicos, singulares. Essa compreensão encontra-se no modelo sociopsicolinguístico desenvolvido por Goodman e Rosenblat (BRAGGIO, 1992, pág. 75). Nesta perspectiva, a leitura é produção de sentidos, e essa acontece em um determinado contexto físico, cultural, histórico e social, neste encontro entre leitor e texto, o que faz com que ela se realize sempre de forma diferente, pois dependente do sujeito que lê ou do momento e do lugar em que se lê.

Mas para aprender criticamente a linguagem escrita, Braggio (1992) propõe redimensionar o modelo acima de modo a dar conta da linguagem, do sujeito e da sociedade de uma forma totalizante, concreta. Assim, com base em Bakhtin, acrescenta que a natureza da linguagem é intrinsecamente sócio histórica e ideológica, porque produto da interação entre pessoas, e “atualiza-se na enunciação dialógica, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório” (BRAGGIO, 1992, p. 83). Também aponta que a linguagem é constitutiva do sujeito, do seu pensamento e consciência. De forma

semelhante, Freire (1974, 78, 90) afirma que o ser humano, ao nomear o mundo com o uso da linguagem, se diferencia deste e se reconhece como sujeito de ação, em uma relação dialética ser-mundo. Assim, na perspectiva de compreensão de Freire, o ser humano é real e concretamente concebido, inseparavelmente relacionado com seu contexto, como agente ativo, crítico e transformador, capaz de mudar a si mesmo e à sociedade através da linguagem e de sua práxis.

Na afirmação de Freire (1986), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (p. 11-12), linguagem e realidade se prendem dinamicamente, sendo a compreensão destas relações condição para o sujeito realizar a leitura crítica, tanto da palavra como do mundo.

Tendo em vista a educação como um direito à leitura do mundo (BENVENUTI, 2012), tem-se no texto literário um material privilegiado para a ampliação do conhecimento das questões humanas, que envolvem contextos, histórias, sentimentos, conhecimentos, entre tantos elementos possíveis. Porque para mudar o mundo, é preciso desejar essa mudança, é preciso sonhar que a transformação seja possível, desfazendo as concepções tantas vezes fatalistas e imutáveis que permeiam os sujeitos da EJA. Assim, o uso da literatura em classes de alfabetização pode ser uma das maneiras possíveis de, além da leitura crítica da realidade, promover o reencantamento do mundo, condição necessária para obter-se o desejo de transformação social.

Leitura literária

A leitura literária se caracteriza como uma experiência singular de construção e apropriação de sentidos, conforme Ranke e Magalhães (2011). Essa experiência é singular pois exige atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação ou na sua construção de sentidos, ao exigir entendimento, indagação, reflexão, e mesmo a desconstrução de sentidos prévios. É um ato extremamente complexo, que mobiliza o sujeito para a reinterpretação do texto, pois envolve, para além dos aspectos fisiológicos, os aspectos psicológicos do leitor, marcados pelo contexto cultural e histórico.

A ideia de fruição literária associa a leitura sempre a um grau de prazer e satisfação, mesmo que os sentimentos provocados não sejam agradáveis. A leitura, aqui, não busca a

verdade, mas a construção de sentidos pelo leitor, que estará sempre impregnado de sua experiência humana e intelectual. A vinculação da leitura com o prazer, compreendida como fruição, está relacionada com essa capacidade de compreensão do mundo, dos processos humanos, das questões da existência, dos sentimentos e ideias que imobilizam ou mobilizam os sujeitos para a ação, tanto na literatura quando na vida.

A fruição literária é um modo específico de experiência estética, de caráter gratuito e não funcional, que provoca e desperta sentimentos, afetos e desafetos, imaginação e a cognição, se constituindo como um ato complexo de leitura. Texto e leitor atuam reciprocamente, num processo dialético e dialógico. Esse é o processo de transação, processo de leitura abordado anteriormente, que no caso da literatura apresenta características específicas.

Trata-se, neste sentido, de um leitor viajante nos campos da linguagem, um leitor inventor, alquimista, que frui o texto combinando os ingredientes nele contidos e juntando-os a outros, do universo de suas experiências existenciais, formulando novas possibilidades de sentido, transformando o texto lido em texto vivido profundamente por meio da experiência de fruição (RANKE e MAGALHÃES, 2011, p. 53).

Durante a fruição literária que ocorre na leitura, articulam-se os elementos fornecidos pelo texto com as experiências de vida do leitor, suas memórias, seus saberes, seu conhecimento do mundo, sua cultura, mobilizando todos os aspectos do ser no momento e lugar que ocorre esse ato, tanto psicológicos ou emocionais, como intelectuais ou cognitivos. A fruição literária engloba, portanto, “desde o raciocínio lógico (associação, dedução, antecipação, inferência), até os aspectos afetivos, emocionais, sensoriais, imaginativos, culturais, de memória, entre outros” (RANKE e MAGALHÃES, 2011, p. 53).

Se todo e qualquer texto exige e desenvolve habilidades complexas e competências sociais de seus leitores, nenhuma outra tipologia textual o faz com a singularidade do texto literário. Isso porque esse tipo de texto possui sentidos polissêmicos, abrindo-se para diferentes possibilidades de leitura, conclamando o leitor a construir a trama de sentidos, o que estabelece uma dimensão de liberdade ao sujeito que lê.

À linguagem literária importa mais o como é dito do que propriamente o que se diz. Aí percebemos o amplo emprego das palavras livres do seu sentido denotativo, porquanto a linguagem literária não se apresenta de maneira completa e fechada; ao contrário ela é sempre marcada pelos vazios e pelo inacabamento; é vazada, articula-se apresentando lacunas, poros que viabilizam uma respiração, um movimento de

sentidos. Estes vazios reclamam a intervenção do leitor, que, ao preencher as lacunas, recupera aquilo que, sugerido no texto não foi dado a priori – o que se projeta no texto necessita ser reencarnado pelo leitor, ganhando, assim, sentido e concretude ((RANKE e MAGALHÃES, 2011, p. 58).

O texto literário é, portanto, uma resposta estética à complexidade das questões humanas. As lacunas ou vazios que o leitor é chamado a preencher, permitem e propõe ao sujeito projetar sua experiência, seus valores, crenças, saberes e ideologias para construir sentidos. Deste modo, o sujeito leitor pode se identificar ou estranhar os personagens, pode se agradar ou se incomodar com os fatos ou com o desenvolver da narrativa. E é exatamente essa a característica do texto literário que faz o alfabetizando da EJA experienciar-se enquanto sujeito, pois, conforme Benvenuti (2012), “a arte literária só existe verdadeiramente graças ao leitor; pois o autor coloca suas ideias no texto, mas quem se converte em sujeito delas é o leitor no ato de ler” (p. 30).

Como orientadora do estágio docente obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia, atuando nos anos iniciais da EJA, tenho a oportunidade de acompanhar as práticas pedagógicas de estudantes que se formarão professoras e professores, assim como o trabalho desenvolvido pelas escolas públicas que recebem nossos estagiários. Infelizmente percebo, mesmo após tantos anos de debate na área, que ainda perdura a concepção infantilizada da pessoa analfabeta; isso entre os próprios estudantes universitários, mas ainda mais presente entre alguns professores que atuam nas redes de ensino. Isto é, seguem havendo propostas de alfabetização para jovens e adultos com o uso de vocabulário do universo infantil, sejam em exercícios com palavras descontextualizadas ou pequenos textos extraídos de livros didáticos para crianças. Por outro lado, quando escolas e professores trabalham um vocabulário adulto, grande parte das práticas pedagógicas se limitam ao trabalho com palavras isoladas, sem o uso do texto, na compreensão de que, se o educando não sabe ler a palavra, também não lerá um texto. Outra concepção comum, é o trabalho somente com textos de caráter funcional, como cartazes, jornais, nome das linhas dos ônibus, entre outros. Certamente essa é uma tipologia textual necessária de ser trabalhada, mas não se pode ficar limitado a ela.

Privar jovens e adultos do conhecimento da literatura é omitir uma dimensão do universo cultural de enorme relevância. A importância disso aparece diariamente nas manifestações de educandos da EJA ao ouvirem ou lerem textos literários, especialmente

contos - pois são narrativas relativamente curtas frente a outros gêneros, que se constituem enquanto uma totalidade, ou seja, enquanto uma unidade significativa. Falas como, “nunca vi uma história assim”, “não imaginava que os livros tinham esse tipo de histórias”, “esta é a história mais incrível que já ouvi”, demonstram que realmente esse é uma tipologia textual ao qual esses sujeitos não têm acesso.

Entre as práticas pedagógicas que acompanhei, descrevo, a seguir, uma atividade envolvendo a leitura de um conto para ilustrar a potencialidade do texto literário como material pedagógico.

O filho mudo do fazendeiro, de Ricardo Azevedo

O conto O filho mudo do fazendeiro se encontra publicado no livro de Azevedo (2002), sendo esse uma das várias histórias trabalhadas pelo autor por um processo de registro escrito, após a recolha de histórias orais passadas de geração a geração. Então, esse é um livro que trata de contos populares de origem oral, agora escritos ou rescritos pelo autor, cujo conteúdo interessa a todo mundo, pois voltado para as questões mais universais da existência humana ou do ser humano.

Esse conto contém outras pequenas histórias que são narradas no seu desenvolvimento, sendo uma delas “a mulher de asas”. Nesta história, resumidamente, uma moça alada pousa na beira de um lago e tira suas asas para se banhar. Ela é observada por um rapaz que, maravilhado com sua beleza, esconde suas asas. Ao sair do lago, ela não encontra suas asas e, sem opção, acaba recebendo a ajuda do rapaz que a leva para viver em sua casa. Com o tempo, os dois vão gostando um do outro e têm um filho que, ao completar 9 anos, encontra as asas e as entrega à mãe. A partir do momento em que recebe suas asas de volta, não se sabe o que a mulher fará, se sairá voando para buscar o caminho que havia deixado antes de perder as asas ou se permanecerá com aqueles a quem ama.

Esta história sempre causa muita discussão nos diferentes grupos em que é contada. Em uma turma de alfabetização da EJA formada somente por mulheres, as educandas rapidamente relacionaram as asas à liberdade, dizendo que perderam a liberdade quando se casaram. Logo realizaram muitos relatos de maridos e pais autoritários, e dos sofrimentos vividos pela condição de gênero. Também outras situações de vida foram aparecendo e sendo

analisadas, como os problemas econômicos, os locais precários de moradia ou da falta desta, o tratamento que receberam dos pais, revelando que essas situações também tiravam sua liberdade (escondiam suas asas). Quando uma das mulheres disse que buscou suas asas de volta quando se separou do marido, iniciou-se um longo diálogo sobre as situações que “tiravam suas asas” e as que “traziam suas asas de volta”. Desse modo, todas educandas relataram e escreveram sobre as situações vividas que envolviam a sua liberdade, especialmente as conquistas que tiveram em suas vidas, entre essas, a autonomia financeira proporcionada pelo trabalho e o próprio fato de estarem estudando.

Pode-se ver, no exemplo acima, como a experiência de vida dos sujeitos, suas visões de mundo, seus valores e conhecimentos são convocados para a construção de sentidos do texto lido. O fato do texto literário deixar espaços para imaginar, para concordar ou discordar, para retomar vivências lembradas, para desenvolver leituras críticas acerca do mundo, faz deste um material relevante para as práticas pedagógicas em turmas de alfabetização.

Em outras formas de relato, talvez uma mulher se sentisse impedida de contar, ou chorasse ao contar seu sofrimento ao casar-se com um homem extremamente autoritário. No entanto, aqui, os sujeitos foram capazes de falar espontaneamente de suas experiências de vida, de verem-se também como personagens de uma história, mais distanciados de si próprios, pois intermediados pela linguagem literária. A literatura, ao fazer uso da linguagem figurativa em um campo ficcional, mas nem por isso menos real, ajuda os sujeitos a reverem-se em um plano imaginário e a reconstruírem aspectos de suas subjetividades que em uma linguagem direta talvez fosse mais difícil e, provavelmente, também menos eficiente em termos de sua conscientização. Por outro lado, a história lida ou ouvida provoca cada um a expressar suas próprias vivências, sua própria história, pois há algo a contar e a registrar por meio da escrita. Uma escrita que traz verdadeiramente sua palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do texto literário em turmas de alfabetização de jovens e adultos tem se mostrado um instrumento privilegiado para contribuir com a leitura crítica do mundo pregada por Paulo Freire, assim como para o desenvolvimento do sujeito humano em sua integralidade.

Ao deixar espaços vazios, frestas, o texto literário conchama o leitor a ser autor dos sentidos produzidos, proporcionando a esse enxergar-se como sujeito de ação, de transformação de si e do mundo. Esta experiência de leitor vincula-se diretamente com a perspectiva de uma educação crítica e emancipatória na qual muitas propostas de EJA se fundamentam.

A possibilidade de rever sentimentos, emoções, crenças, valores, conhecimentos em um campo ficcional, chama o sujeito a tomar posição, a explicitar seu ponto de vista: se gosta, se concorda, se se surpreende, entre outros. E o fato da literatura trabalhar diretamente com a imaginação, impulsiona os sujeitos a pensar em outras possibilidades de ser e viver: o mundo poderia ser diferente, um outro mundo é possível. De qualquer modo, a função estética da literatura lembra sempre aos seus leitores que a vida é incrível, poética, com todos os seus mistérios e complexidade, e poder olhar para aquilo que não é visível, ouvir aquilo que não é dizível, é reencantar-se com a própria existência humana, universo da cultura e da criação.

Deste modo, o uso de literatura em turmas de alfabetização da EJA se propõe a acrescentar uma contribuição para a qualificação das práticas pedagógicas nesta área de atuação. Esta contribuição se dá especialmente na experiência de ser sujeito ativo, participante, pois, como leitor, é chamado à autoria dos sentidos construídos. Por fim, o uso da literatura pode colaborar no processo de conscientização quando possibilita ao sujeito rever, com um olhar distanciado, os temores que paralisam, assim como os sonhos e esperanças que mobilizam para ação, inclusive com a criação de novas possibilidades de vida antes nem mesmo imaginadas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. O filho mudo do fazendeiro. In: **No meio da noite escura tem um pé de maravilha**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.
- BENVENUTI, J. **O Duetto Leitura e Literatura na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

____ **A Importância do Ato de Ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora/Editores Associados, 1986, 12ª ed.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, 1999, Set/Out/Nov/Dez, nº 12.

TFOUNI, L.V. A Escrita: remédio ou veneno. In: **Alfabetização Hoje**. AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. São Paulo: Editora Cortez, 2009, 5ª ed.

RANKE, M. C. J.; MAGALHÃES, H. G. D. Breves Considerações sobre Fruição Literária na Escola. In: **Entreletras**, Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, nº 3 – 2011-2.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EJA: **uma experiência ao longo do estágio obrigatório**

Dhulia Shaianda Rodrigues Borba Franco

dhulia.b@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta a temática “avaliação na EJA”. Com intuito de refletir o exercício da avaliação diagnóstica e contínua como uma ferramenta no decorrer da prática docente. Trazendo elementos da prática realizada no primeiro semestre de 2019 ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia da UFRGS. O estágio foi realizado em uma turma de EJA multisseriada de uma escola pública do município de Porto Alegre.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Avaliação na EJA. Avaliação diagnóstica.

APRESENTAÇÃO

O presente artigo apresenta a temática “avaliação na EJA”. O objetivo é refletir sobre o exercício da avaliação diagnóstica e contínua como uma ferramenta no decorrer da prática docente, trazendo elementos da prática realizada no primeiro semestre de 2019 ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia da UFRGS. Essa experiência de estágio foi realizada em uma turma de EJA multisseriada de uma escola pública do município de Porto Alegre localizada no bairro Mario Quintana, zona periférica da cidade.

Referente à organização da escola e seu funcionamento, fica aberta de segunda a sexta-feira, nos três turnos diários, manhã, tarde e noite, das 8h às 12h, das 13h30 às 17h30 e a noite de segunda a quinta-feira das 19h às 22h. Oferece regularmente almoço e janta. A janta é servida das 18h30 às 19h. As aulas acontecem de segunda à quinta-feira e, na sexta-feira, ocorrem as reuniões administrativas com direção, coordenação e grupo docente.

A maioria dos alunos que frequentam esta escola são moradores de bairros próximos como: Jari, Morro Santana, Vila Safira, Timbaúva, Passo das Pedras e Jardim Protásio Alves. As turmas das totalidades iniciais são T11, T21 e T31. Com cerca de 15 alunos frequentes. O estágio aconteceu no período de 01 de abril a 27 de junho de 2019.

A temática

Podemos dizer que por muito tempo, a avaliação foi considerada pelos docentes e discentes como um instrumento de medir, onde o que era levado em consideração eram os acertos e erros dos discentes, que implicavam diretamente na nota que os mesmos obtinham, medindo assim os conhecimentos de cada um. Luckesi (2005) em sua obra discute a ideia de que, se tratarmos a avaliação desta forma, ela não serve para pensar a prática, mas somente para julgá-la e estratificá-la. De certa forma, a avaliação não perdeu esse caráter, mas além de medir conhecimentos ela deve ser vista como uma ferramenta eficaz para o planejamento e prática docente. Não apenas para dar notas, mas para potencializar a prática cotidiana, oportunizando idas e vindas no processo da aprendizagem.

A avaliação deve ser vista como um instrumento do docente e do discente. Desse modo, a avaliação proporciona aos alunos e professores a revisão de seus objetivos e novos planos para atingi-los. “Um modo de determinar os objetivos ou finalidades da educação

consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos” (ZABALLA, 1998, p. 27-28).

Para Paulo Freire,

[...] A avaliação é a mediação entre ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. (1996, p. 65)

Foi assim que iniciei minha prática realizando testagens com os alunos e uma pequena entrevista, algo simples, mas que me possibilitaria conhecer um pouco de cada um dos sujeitos, suas expectativas em relação à aprendizagem e aquilo que lhes parecia mais difícil. Fiz questão de enfatizar que aquele instrumento serviria como guia para que eu pudesse planejar nossas futuras aulas e que, ao responder as questões, eles estariam me auxiliando neste processo.

Alguns alunos ficaram um pouco desconfiados diante da proposta, mas após o convite amigável e um sorriso, o clima ficou mais tranquilo. Assim durante uma aula de artes visuais, um por um dos alunos eram convidados a sair da sala e me encontrar em uma mesinha no saguão da escola. Lá deixei algumas balas e folhas para que pudéssemos registrar as testagens e conversar.

Acredito que, durante a prática docente, os discentes devem ter consciência de que a prática e a avaliação não são feitas apenas pelo docente, mas também pelos discentes que devem entender o seu protagonismo durante o trabalho na sala de aula. E essa era a ideia que eu queria deixar. Muitos dos meus alunos estavam voltando a estudar depois de anos sem frequentar a escola e, em suas memórias, não havia muitos momentos de protagonismo.

Após as testagens foi a hora de pensar e organizar quais objetivos definiriam nosso trimestre. Além das testagens, também pude analisar algumas atividades que os alunos levavam para casa (tarefa extra que os mesmos realizavam semanalmente como carga horária de atividades EAD, já que as aulas aconteciam de segunda à quinta, pois nas sextas-feiras, a escola tinha atividades administrativas).

Ao analisar as atividades, fiquei um pouco mais tranquila, pois minha turma, apesar de ser multisseriada, era homogênea com relação aos conhecimentos apresentados pelos alunos. Dos cerca de 15 alunos assíduos nas aulas, todos eram alfabetizados e demonstravam conhecimentos matemáticos nas operações básicas.

Alguma coisa mudou

Durante a análise das tarefas EAD feitas pelos alunos, fui surpreendida ao perceber que os conhecimentos demonstrados nestas atividades e o que acontecia com o passar das aulas não condiziam com o resultado das tarefas realizadas presencialmente. Então percebi que havia algo errado, que talvez àquelas tarefas não fossem feitas pelos alunos, mas sim, com auxílio de familiares; para mim não havia outra explicação.

Foi aí que começou minha investigação e a avaliação tornou-se minha amiga número um. Comecei pode-se dizer que, do “zero”. Novo planejamento, novas testagens, novos desafios para realmente entender a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (2007), a ZDP é uma transição entre o que os indivíduos conseguem realizar sozinhos e o que somente conseguem realizar com o auxílio de outros.

Além das novas testagens, os *feedbacks* e escritas dos alunos sobre a semana de aula se tornaram algo frequente. Até que descobríssemos qual era realmente nosso ponto de partida, nós precisávamos nos conhecer mais e nos permitir errar. Uma das falas que provavelmente vai ficar guardada na minha memória é essa: *“Professora contigo a gente pode errar e tu não fica brava”*.

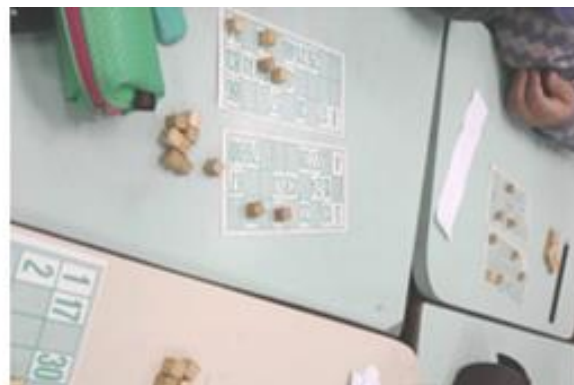
Com o passar dos dias e das atividades, os alunos foram ficando mais confiantes e seguros de que o erro era apenas mais uma parte da aprendizagem. Desta forma faziam as tarefas da forma como acreditavam que deveria ser feita. Em algumas tarefas eu auxiliava, em outras deixava bem claro para eles que deveriam fazer sem auxílio.

A maioria dos alunos havia relatado durante as testagens iniciais que sua maior dificuldade era em matemática, disciplina que envolveu boa parte de nossos esforços. Nós tentamos de muitas as formas estabelecer conceitos matemáticos, situações problema, procedimentos, representações simbólicas e operações de pensamento. Entender o abstrato

e exercitar a matemática de forma diferente do que os alunos estavam acostumados a fazer no dia a dia.

Percebo que, muitas vezes, o ensino de matemática para adultos é realizado com atividades pensadas para crianças, e os adultos têm dificuldades para associar a matemática escolar com a utilizada em suas experiências cotidianas, sentindo-se incapazes com relação a esse aprendizado. Uma de minhas alunas em uma das explicações disse: *“Ai professora, desse jeito não entra na minha cabeça”*, referindo-se à forma de fazer o transporte em uma subtração. Para Perrenoud (2016), “Organizar e dirigir situações de aprendizagem é, sobretudo despende energia e tempo e dispor competências profissionais necessárias para imaginar e criar tipos de situações de aprendizagens diferentes das tradicionais”.

Foi preciso testar vários tipos de materiais até que conseguissem abstrair e entender a representação dos algarismos. Utilizamos dinheiro chinês, feijões, material, dourado, palitos de picolé, notas de dinheiro sem valor, bingo, tudo que foi necessário para tornar concreto o desconhecido, avaliando dia após dia o que funcionava melhor e estabelecendo novos objetivos.



Tabuada com palitos de picolé e jogo de Bingo

Arquivo pessoal.

Por fim, conseguimos avançar com um trabalho que era conduzido no nosso ritmo. Com a prática fomos criando estratégias, entendendo as regras e construindo novos conhecimentos e objetivos. O que muitos pensavam ser um “monstro” fazia parte de nossa prática semanalmente e os alunos já não queriam mais aula de outras matérias.

É interessante pensar que tudo que aconteceu poderia ter passado despercebido se deixássemos de lado o verdadeiro caráter da avaliação. Se, pelo contrário, ela tivesse sido

usada de forma equivocada, quem sabe todos continuariam do mesmo modo como começamos o trimestre.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente, que deve acompanhar nossa prática semana após semana. Por meio dela, os resultados que esperávamos foram aparecendo no decorrer do trabalho conjunto entre professora e alunos, constatamos progressos, dificuldades e, também, reorganizamos a prática diversas vezes. Foi uma tarefa complexa que não poderia ser resumida com a realização de provas e atribuições de notas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito gratificante poder voltar à escola na qual passei parte da minha infância. Agradeço cada momento e experiência vivida, foram com toda certeza fundamentais para minha formação.

Do ponto de vista da aprendizagem matemática, o trabalho realizado permitiu que os alunos das totalidades iniciais avançassem nos processos de resolução matemática, na melhoria do cálculo mental, identificação de Algarismos, ordem numérica e posição. Além disso, e mais especificamente, destaco o avanço nas operações de multiplicação.

O trabalho realizado neste trimestre permitiu diminuir a insegurança dos alunos e os sentimentos negativos relacionados ao aprendizado da matemática. Os avanços da turma só se tornaram perceptíveis e possíveis através da participação dos alunos da EJA em avaliações e práticas que proporcionaram que os mesmos identificassem suas aprendizagens. Foi construído um ambiente de ajuda mútua, divertido, com segurança, confiança, estímulo e motivação. No desenvolvimento de competências matemáticas, a avaliação não é apenas um instrumento para professores medirem conhecimentos e darem notas, é também um instrumento para reconhecerem suas dificuldades e avanços durante sua aprendizagem.

Foi gratificante ouvir o *feedback* do último dia de estágio, quando a turma destacou na autoavaliação realizada, as suas aprendizagens em matemática e a possibilidade de compartilhar com o grupo o que aprenderam.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Organizar e dirigir situações de aprendizagem**. In: ZABALA, Antoni; *et.al Didática geral*. Porto Alegre, 2016, p.68.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto e outros. 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 107- 124.

ZABALA, Antonio. [et al.]. **A prática educativa: como ensinar/** Antonio Zabala; tradução: Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: Artmed, 1998.

“SORA, VAMOS PARA A NOSSA NOVELINHA?”: **análise reflexiva do momento de contação de** **história em uma turma de Alfabetização de** **Jovens e Adultos**

Mariana Motta Klein

marianamottaklein@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo é uma análise do momento de contação de história realizado na Totalidade Um (T1), da Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), na escola CMET Paulo Freire durante o período de estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A intenção da análise através da escrita reflexiva é trazer colaborações a partir da prática realizada para as turmas de estudantes do curso Pedagogia e para quem deseja pensar a docência na EJA e suas possibilidades de práticas com a contação de história, tendo como foco o auxílio que a contação traz para ressignificação de questões subjetivas junto da aprendizagem da leitura e da escrita para os adultos em processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias. Leitura. Interpretação. Alfabetização de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A presente análise foi realizada durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia durante o primeiro semestre de 2019, na Totalidade Um da Alfabetização de Jovens e Adultos, na escola CMET Paulo Freire, em Porto Alegre. A escola está localizada na região central da cidade. Os alunos que a frequentam são, em maioria da periferia da cidade e de outros municípios. A turma em que a proposta da contação foi realizada é composta por alguns moradores de Porto Alegre e outros de Viamão. Os alunos da turma estão em processo de construção da escrita, alguns são silábicos-alfabético e outros silábicos. Ao total, a turma possui a frequência assídua de 9 alunos de 15 a 80 anos, seis mulheres e três homens.

No grupo, o andamento das propostas de atividades é fluído, os alunos realizam o esperado em cada aula e compartilham uns com os outros as aprendizagens. São participativos e dispostos a realizar o que lhes é proposto. A turma também gosta muito de construir os conteúdos junto dos professores, gostam das propostas que exijam reflexão e não hesitam em opinar sobre o que lhes é perguntado. A partir desse conjunto de características da turma, a proposta da contação de história foi pensada. Para que fosse possível permearem todas as aulas do semestre e servisse como fio condutor do estágio.

Pensada a proposta de contação, seu objetivo maior o auxílio no desenvolvimento da criticidade e da significação de questões subjetivas dos alunos, pois enquanto docentes creditávamos muito à arte e à Literatura a potência de mobilizar, a partir da interpretação e subjetivação conflitos internos dos alunos e ir além do que se consome no senso comum através da experiência artística junto da literatura. E aqui, entende-se arte a partir do ponto que é possível extrapolar a interpretação literária.

a) fazer formas artísticas, b) estar emocionalmente envolvido nas formas que estão sendo criadas como um evento pessoal, c) observar o que está sendo feito, e d) perceber através das produções realizadas não somente como a pessoa está neste momento, mas também maneiras alternativas possíveis para desenvolver-se seguindo modelos mais desejados por ela mesma (ANDRADE, 2000, p.131)

A proposta pensada contemplou as características da turma dialogando com os alunos e com nossa tentativa enquanto docentes demonstrar a eles como as diferentes

leituras e interpretações mudam nossa leitura do mundo (FREIRE, 1988). Assim que surgiu a contação de história com o livro *“A Cor do Azul”* de Jane Tutikian, publicado em 1984. A prática da contação enquanto instrumento pedagógico marcou o tempo e o espaço na turma. “O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo.” (ESCOLANO; FRAGO, 1998, p. 64)

Os momentos de contação eram feitos três vezes por semana – segunda-feira, terça-feira e quarta-feira –, os demais dias os alunos estavam nas aulas especializadas. O momento da contação se dava após horário do intervalo. O livro foi escolhido por ter uma narrativa que percebemos ser potente para exploração das questões desejadas para o trabalho com a turma, possibilitando o estabelecimento de elementos de identificação entre a turma e a história.

Planejando a contação

A maneira com que o momento de contação foi definido faz parte da busca por um planejamento de aula atento aos alunos. Ao atentar aos alunos e suas necessidades, considera-se necessário encontrar através do imaginário, a interpretação e o diálogo com o que está no subjetivo de cada sujeito. Isso foi possível com a maneira a qual mostrávamos a eles diferentes interpretações de fatos do dia a dia, abrindo para debate determinados temas e problematizando alguns assuntos que o livro trazia e que eles alegavam não parar para refletir.

A contação foi realizada por três professoras (duas estagiárias e a professora titular da turma) que dividiam os personagens, encenando cada momento do livro. O livro trata sobre a infância de uma menina – protagonista –, junto aos seus melhores amigos e a vizinhança do bairro. E no princípio da história, descobrem que um circo chegaria no local. Todos ficam ansiosos e esperando a chegada do circo, partir desse acontecimento a história é desenvolvida.

O momento escolhido para ser realizada a contação da história foi após o intervalo, momento em que acontecia uma troca especial entre colegas e professoras da turma. Nesse instante todos tomavam café, comiam bolachas e conversavam. A pausa era estratégica e essencial para que a turma estivesse junta e se afirmasse

enquanto grupo. Essa foi uma característica e necessidade da turma, visto que as alunas idosas eram muito carinhosas e necessitavam do afeto para serem movidas nas atividades propostas. Logo quando terminava o café, os alunos estavam mais relaxados e escutavam a história. Alguns chamavam o momento de novelinha.

A partir de todo contexto da turma e do cuidado para a escolha do momento da contação justifica-se o porquê de ter sido após o intervalo. Isso fazia parte do que contempla o planejar que seja para os alunos e com os alunos. Pois foi um tempo em que eles sentiram o ambiente da sala de aula mais livre, leve e tranquilo, proporcionada pela intencionalidade de encontrar o momento certo para a contação de história na turma, que trouxe através do lúdico e da arte a possibilidade de servi-lhes com ferramentas imaginativas para criar, recriar, interpretar e traduzir a realidade de maneira diferente e com lentes diferentes do que as que estavam acostumados a enxergar.

Por estarem em uma turma de alfabetização, a proposta da história também vislumbrava a aprendizagem da interpretação de texto que é acarretada cognitivamente junto de diferentes interpretações (BECKER, 1999) e consequentemente, a partir do que lhes é contado na história reinterpretam socialmente com a leitura feita de outras ações e de outros sujeitos. As estratégias para que houvesse essa interpretação, eram feitas de diferentes maneiras conforme o planejamento semanal do estágio. Nele eram contempladas atividades escritas, respostas orais, sistematizações e outras tarefas que exigissem a capacidade de interpretação dos alunos.

Durante o andamento da contação com o passar das semanas, foram elencados os momentos que os alunos mais gostavam e mais tinham identificação enquanto a história era contada. Os momentos prediletos eram de brigas, discussões e reflexões das protagonistas sobre transição das fases de vida – infância para adolescência –. Em todos os momentos que essas eram as situações principais da história, a turma ficava muito interessada e deixavam gostosas gargalhadas ou olhares de tristeza que emitiam uma busca por compreensão.

Através da leitura da reação a partir dos acontecimentos da história, foi possível descobrir e conhecer um pouco mais de cada um dos alunos. Usar da briga e de

discussões para resolver qualquer problema, demonstrou ser um fator comum para muitos dos alunos. Uma das alunas chamou muito a atenção. A menina tem um histórico de problemas. Ela divertia-se muito com situações de surra e de xingamentos ofensivos. Ali, nesse momento percebia-se o quanto a proposta do momento da leitura foi importante. Conseguíamos perceber que ela estava iniciando o processo tão desejado por nós, professoras, desde o princípio do planejamento: ressignificação da realidade através da prática contínua da contação de história. Essa aluna estava tão interessada e demonstrava compreensão das situações a partir de suas vivências diárias. Nisso nos foi possível perceber deu-se o processo de interpretação que a história e a possibilidade de repensar os fatos do cotidiano, as relações afetivas, os encontros, os desencontros, as famílias e as diferentes leituras que lhes eram possíveis dessas situações através da contação na sala de aula.

Nesse andamento, foi possível, pouco a pouco, chegar na realização completa da proposta da contação de história. Ela foi planejada olhando atentamente para realidade daqueles alunos que sofrem as diferentes maneiras de violência e anseiam, mesmo que subjetivamente, sem externarem, ressignificar seus conflitos. E isso foi possível perceber através do olhar atento enquanto professoras. E nos foi nítido na reação dos alunos durante a contação de história a maneira com que observavam e interpretavam os personagens do livro.

O resultado de ressignificação dos conflitos internos e da interpretação de texto durante o semestre

As reflexões elaboradas junto com os alunos através dos momentos de leitura são significativas o suficiente para percebermos o quanto melhoram a interpretação textual e transferem os elementos da compreensão do texto para o discurso e para pensar suas ações cotidianas.

É possível enxergar a reflexão sobre as ações cotidianas porque após conversarem sobre a história no dia em que o capítulo foi contado, traziam exemplos pessoais que explicavam o direcionamento dado à determinada ação a partir do que foi discutido na história. Isso aconteceu muitas vezes durante a contação da história. Logo,

paravam para pensar e traziam através de fatos de suas vidas a resolução dos conflitos. O que foi possível perceber enquanto objeto de análise, que o momento da contação da história produz uma independência crítica e organizativa da vida, que condiz com a maneira e pretensão que a proposta foi pensada, sendo possível à escola oferecer e planejar ferramentas para que o aluno tenha esse acesso a ressignificação de conflitos junto da aprendizagem básica da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de contação de história na turma foi transgressora para os alunos. Além de ser perceptível a capacidade imaginativa desenvolvida para lidar com a resolução dos conflitos, os argumentos decorrentes dos resultados da interpretação são resultado do trabalho com a leitura e exercícios que instigaram a interpretação. Também foi muito importante a elaboração de questões pontuais ao planejar os pontos a serem interpretados no texto lido. Junto com o trabalho da contação de história, buscou-se fazer atividades que estivessem vinculadas aos temas do livro. Assim foi possível abrir e dimensionar de maneira ampla os enfoques de interpretação textual.

Outra questão importante a ser explanada é sobre o retorno dado pelos alunos sobre o observar os professores lendo. Eles relataram que o momento de leitura oral ajudava a ler melhor, porque eles observavam como as professoras liam em voz alta e buscavam aprimorar sua maneira de ler. Disseram também, que até a maneira com que a história era interpretada conseguiam imaginar o texto e o uso da pontuação, principalmente o ponto final quando terminava a frase. Também trouxeram a questão do prazer na sala de aula, tanto que chamavam o momento da história de novelinha. Muitas alunas idosas buscavam em suas histórias comparações e fatos parecidos com os da protagonista do livro, alegando que a história fazia com que voltassem em suas infâncias, adolescências e resgassem algo que não tiveram: alguém contando contos e histórias para elas antes de dormir. Isso foi unanimidade entre a turma.

O momento da história também era agradável e evidenciava a aprendizagem de maneira única pelo fato de ser após o intervalo e o café que a turma compartilhava ao

longo de conversas e troca de alimento. Um dos trabalhos que mais gostavam de fazer era retomar o que foi contado na história no dia anterior. Esse momento rendia reflexões e possibilidades do que aconteceria no livro no dia seguinte.

Para a turma, a contação de história foi significativa e embasou toda a organização do primeiro semestre de aula. Muitas foram as trocas e a percepção do quanto evoluíram na interpretação de texto e nas possibilidades de explorar o passado e o futuro de outras histórias que escutarão. Mas o que fica mais evidente durante esse curto período de observação para a análise foi a lógica da história clara e esquematizada ao explorarem conversas e possibilidade de ressignificar situações do cotidiano em suas casas e também nas dimensões afetivas de suas individualidades. A turma alega que sentirá falta do momento da *novelinha* e esperam ansiosamente por outra história, pois o momento da história trouxe deleite e fez com que percebessem que literatura é um hábito bom e que deve ser desenvolvido durante aprendizagem da escrita e da leitura.

Também se acrescenta que organizar o planejamento docente, estabelecendo o tempo e o espaço, a partir do livro escolhido para realização da contação, auxilia muito. Porque quando o professor for contar a história, a turma estará preparada e com expectativas para escutá-la. E nessa linha do planejamento, a leitura deve ser o fio condutor trazendo os objetivos do que será trabalhado. Para isso a preparação das atividades previamente potencializa o diálogo com o sentido e a eficácia, tanto do planejamento, quanto das possibilidades de interpretação dispostas para a turma fazer. A escolha do livro que traz pertencimento dos alunos na história também é necessária ser destacada, pois o aluno encontrará questões em comum com o personagem da história.

A prática da contação de história foi relevante e trouxe reflexões sobre interpretação textual, o direcionamento de tarefas no planejamento, a organização do tempo e do espaço da turma e a atenção ao que é escolhido, para que haja identificação dos alunos e possibilidade de encontro com as questões subjetivas que objetivaram o trabalho no início.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Liomar Quinto de. Q. **Terapias expressivas**. São Paulo: Vetor, 2000.

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento: contribuições da Epistemologia Genética. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.24, n.1, p.73-88, jan./jun. 1999.

ESCOLANO, Augustín e FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade** - a arquitetura como programa. Trad: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP S.A, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

“ESTOU ATÉ FALANDO MAIS BONITO”: como a Educação de Jovens e Adultos influencia na autoestima dos educandos

Marina Finger de Castro

maa.fcastro@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar algumas reflexões que surgiram durante o estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O relato aborda a visão do aluno, durante o processo de alfabetização, sobre si mesmo, e como a escola se configura em um lugar de aprendizagens, construção e aperfeiçoamento de seres humanos, valorizando a autoestima dos educandos, sem ser apenas um lugar para reprodução de conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Autoestima. Socialização. Educação de Jovens e Adultos.

APRESENTAÇÃO

Este artigo tem como objetivo socializar e refletir sobre algumas das experiências e inquietações que surgiram durante a prática pedagógica docente, desenvolvida no estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A prática foi realizada em docência compartilhada, juntamente com minha colega Aline Maurina Muller, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Centro Municipal de Educação de Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, da rede municipal da Prefeitura de Porto Alegre. A turma em que realizamos o estágio era de Totalidade 3 (T3), com 16 alunos frequentes, no turno da noite, com idades bem variadas, sendo jovens, adultos e idosos. A turma em questão é composta, em sua maioria, por trabalhadores que têm entre 40 e 50 anos. Os alunos da turma possuem histórias bem distintas, mas que se entrecruzam na escola, com um principal interesse em comum: estudar.

A educação no Brasil é um direito constitucional de todos os cidadãos em idade escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), mesmo aqueles que não tiveram acesso ou interromperam os estudos no ensino fundamental e médio, na chamada idade própria, terão esse direito assegurado. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos acesso à educação, de maneira apropriada, considerando as características dos alunos, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho. Dessa forma, uma das funções da EJA é a de suprir necessidades de formação de uma parcela da população que teve um direito negado. A modalidade tem como foco as funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Parecer CNE/CEB n. 11/2000).

Durante a prática docente percebi que, para os alunos, frequentar a escola é algo muito significativo, que interfere de diferentes maneiras em suas vidas, e uma delas é a sua autoestima. O retorno à escola normalmente acontece por uma motivação individual, que pode ser a busca por qualificação para conseguir um emprego melhor, aprender a ler e escrever, realizar algum curso ou acompanhar os filhos até as aulas. Independentemente do objetivo que se almeja, nesse percurso os alunos também se constroem de uma maneira diferente, junto com sua maneira de ver o mundo. Pois frequentar a escola, não é apenas uma atitude funcional, que busca cumprir um objetivo. A escola também é espaço para socialização, para aprendizados e de trocas. O ato de aprender a ler ou escrever é carregado de significados.

Ao longo deste texto, pretendo expor minhas percepções e reflexões sobre como a EJA afeta diretamente a autoestima dos estudantes, considerando a escola como um local de realização de sonhos, busca por uma vida melhor e socialização, mas principalmente um local onde os alunos se reconhecem como sujeitos de direitos (ARROYO, 2017). Para construir o relato pretendo me basear nas experiências vividas durante o estágio docente, estabelecendo conexões entre elas e os autores teóricos pesquisados.

Sobre as reflexões na prática pedagógica

Quando se fala em EJA, é necessário destacar que os educandos que ali estão já possuem uma vasta bagagem de conhecimentos que, por vezes, é ignorada ou desvalorizada, como se os adultos não alfabetizados não tivessem se desenvolvido e adquirido diversos saberes ao longo da vida, Schwartz (2010) afirma: “A concepção simplificadora do processo de educação de adultos tende a ver o alfabetizando como alguém que não se desenvolveu culturalmente”. Essa visão simplista e preconceituosa afeta diretamente a autoestima dos estudantes jovens e adultos.

Não ser alfabetizado em um mundo letrado não é algo simples, pois exige o desenvolvimento de diversas habilidades para se mover na sociedade, conseguir emprego, ir ao supermercado, resolver problemas, pagar dívidas, criar relações e laços. Do mesmo modo, o sujeito é desafiado a entender seus direitos e se valorizar como ser humano repleto de saberes. Para isso, é necessário criar códigos, processar informações, desenvolver noções espaciais diferenciadas e outras formas de comunicação.

Portanto, ao chegar na escola, mesmo os alunos que não possuem nenhuma escolaridade, já estão inseridos em diversos níveis de letramento e já foram, como afirma Moll (2004), “iniciados em processos de alfabetização”. Mas, muitas vezes, não se dão conta disso, pois sempre foram menosprezados, vistos como ignorantes ou incapazes, sendo submetidos a empregos em que são desvalorizados e situações em que são excluídos. A escola então pode ocupar um espaço essencial para a reconstrução e valorização dos educandos, muitas vezes foram vistos como não-pertencentes à sociedade.

Por isso, ao chegar na escola, os saberes dos educandos não podem ser deixados de lado nem ignorados. São pessoas que possuem conhecimentos sobre mundo do trabalho,

culinária, construção, visão artística, senso crítico e dominam tantos outros assuntos. Tudo isso deve ser mostrado para eles e valorizado, para assim, fortalecer a autoestima do aluno e auxiliar no processo de ensino aprendizagem, onde o aluno pode assimilar e construir seus conhecimentos com base no que ele já carrega.

O CMET Paulo Freire, lugar onde a prática foi realizada, é uma escola que respeita os espaços e tempos diferenciados, assim como valoriza os saberes teóricos e práticos de cada estudante. A realidade dos estudantes da EJA exige que o currículo seja interdisciplinar e o mais dinâmico possível, para atender as questões que cada aluno traz consigo e, valorizando as interações entre os sujeitos, considerando a sala de aula um lugar para falas e escutas, das mais variadas formas.

Em meio a essa pluralidade em que se configura o CMET, muitas vezes, conversando com alunos, percebi a importância das vivências na escola para a valorização dos seus saberes e aprendizados. A maioria dos alunos tem alguma história para contar sobre seu desenvolvimento, sobre a acolhida de algum professor, sobre a importância de sua caminhada até chegar à escola. Grande parte dos educandos se esforça muito para frequentar as aulas, mesmo depois de um dia intenso de trabalho, e é perceptível que, quando a escola é compreensiva quanto a realidade do aluno, um vínculo mais forte se firma, o que até mesmo auxilia na diminuição da evasão escolar.

Em uma noite, conversando com um senhor, que neste texto vou chamar de LS¹, ele me falou sobre seu antigo emprego, do qual tinha muito orgulho. Me contou que trabalhou em uma instituição de ensino e que atualmente ele podia, nas suas palavras, “apenas estudar”. Começou a me contar que escrevia poesia, e que, naquele momento de sua vida, ele podia escrever e guardar seus escritos e sempre que possível mostrava para as professoras, cheio de orgulho das suas produções. Um poeta que, por muito tempo, não pode se expressar pela escrita, mas que agora consegue alcançar esse feito. A importância desses acontecimentos na vida de uma pessoa é indiscutível.

O analfabetismo costuma ser encarado como um problema pessoal, e o analfabeto, carregado de culpa, por não ter aproveitado alguma oportunidade, por possuir algum sentimento de fracasso ou até mesmo medo de ser considerado falta de capacidade ou preguiça. Durante a realização de uma testagem, a aluna CM* me contou, enquanto assinava

seu nome calmamente: “sempre que chegava material na empresa e eu precisava assinar o recebimento, já ia ficando nervosa, achava que os moços da entrega iam ficar entediados esperando eu assinar”.

Quanto a isso, Moll (2004) afirma que esses sentimentos de fracasso acabam levando “as pessoas a construírem estratégias para decodificar o básico sem que sejam notadas nessa condição”. Assim, os alunos criam essas estratégias para que ninguém perceba que ainda não estão alfabetizados, e acabam criando uma diferente forma de ler o mundo, que não a convencional, para desenvolver atividades cotidianas, mas isso pode afetar diretamente sua autoestima e seu emocional. Por exemplo, uma atividade que muitos podem considerar simples, como assinar o recebimento de uma encomenda, acaba se tornando um grande terror psicológico, por medo de errar, de assinar no local errado, de não saber ler e acabar sendo enganado.

É incrível pensar que essa mesma pessoa que estava contando uma experiência difícil, em que sentia vergonha e possuía muita dificuldade para escrever seu nome em frente a outras pessoas, agora consegue escrever, ler, construir textos e compartilhar com os colegas. Além disso, consegue enxergar sua evolução, sentindo-se mais segura para realizar tarefas que antes eram vistas como complexas. Pois a alfabetização não se restringe apenas ao ato de ler e escrever, mas também modifica a relação com o mundo, proporciona autonomia, auxilia na resolução de problemas e enriquece a vida de tantas outras formas.

Saber ler e escrever, ou estar se preparando para isso, é algo muito carregado de significados. Durante esse processo de aprendizagem, existe a construção de novas rotinas. Passa a ser possível ler um livro no ônibus, na ida para o trabalho, o horário de intervalo passa a ser o momento de olhar o jornal. Os *outdoors* passam a ser mais que imagens mostrando algo, agora eles podem ser lidos de outras formas, é possível deixar bilhetes, passar poemas da cabeça diretamente para o papel. Aprender a ler e escrever é mais que se apropriar de conceitos, é construir novas atividades e interações com o mundo.

Paulo Freire considera que:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo

que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 2000, p. 40-41)

E é nessa relação entre saber e não saber que a interação entre mundo e indivíduo vai se moldando e estruturando conforme seus conhecimentos. É se fazendo e refazendo que os alunos percebem que são capazes de evoluir e enxergam na educação uma forma de mudança, de aperfeiçoamento, de expansão de capacidades e realização de sonhos. A percepção das modificações que ocorrem, sobre si e sua própria visão de mundo, parece agir diretamente no modo de ser de cada aluno. A história que deu nome a esse relato – foi uma das mais marcantes durante o estágio – foi a de um aluno que estava há apenas quatro meses frequentando a escola. Ele falou, aparentemente sem muito contexto, “estou muito diferente: antes eu era meio ogro, agora eu estou até falando mais bonito”. A educação tem esse poder de nos fazer-sentir pertencentes a um lugar, criar orgulho do que somos e produzimos. Nos faz mudar nossa forma de agir. Essas vivências na escola significam uma nova chance de ser para esse aluno, que sempre esteve nele, mas agora tem autoestima para ser esse trabalhador-estudante em aperfeiçoamento.

Infelizmente esses casos não são a maioria na realidade brasileira, mas é interessante enxergar que a escola pode ser esse local de mudança e acolhimento. A evasão na EJA é um grande problema da modalidade, pois a permanência na escola de jovens/adultos depende de diversos fatores. Schwartz (2013, p. 33) apresenta dados de uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial, de que 50% dos estudantes da EJA evadem, sendo sua maioria ainda na fase de alfabetização. Com isso, quero destacar formas em que a escola pode auxiliar nesse processo de valorização do aluno, o que pode auxiliar na diminuição da evasão escolar, pelo menos dos alunos que deixam de frequentar a escola por vergonha, frustração ou sentimento de não estar aprendendo.

Neste relato, quero me ater à ideia de que a EJA pode transformar a autoestima desses alunos. Sabe-se que a autoestima está diretamente ligada a ação de avaliar seus erros, acertos e suas ações no mundo. O pensamento a respeito de si mesmo tem influência no modo de

agir e na motivação de cada um, e isso está diretamente relacionado aos conceitos de identidade.

Portanto é importante lembrar que, como afirma Chalita (2001):

O grande pilar da educação é a habilidade emocional. Não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e a social sem que a emoção seja trabalhada. Trabalhar emoção requer paciência; trata-se de um processo continuado porque as coisas não mudam de uma hora para outra.

As coisas não mudam de uma hora para outra, nisto está a importância de valorizar o ser humano, suas produções e avanços, para que os alunos percebam que é com pequenos passos que se avança e que a escola acredita no potencial de seus educandos.

A função direta do professor, nesse processo, é extremamente importante. Se o professor não planeja a aula de acordo com o interesse de seus alunos, se ele não acompanha de perto as produções escritas, se ele não se preocupa com o bem-estar dos estudantes em sala de aula, assim como se tem um discurso preconceituoso e excludente é muito difícil que consiga criar uma boa relação com os alunos, muito menos organizar um ambiente alfabetizador (SCHWARTZ, 2013) acolhedor. Freire faz a seguinte reflexão sobre a relação professor-aluno:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando - educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizando assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores.

Por isso, na EJA, é importante que os alunos também se enxerguem como “seres ensinantes” que participam de um processo coletivo, onde existe um mundo a ser descoberto, deixando de lado a visão de que o aluno é um ser passivo, que deve apenas ouvir o professor. O professor e os alunos devem construir um trabalho coletivo, com base no diálogo, para abrir espaço para que aconteça o empoderamento, tanto de si, quanto dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa reflexão, espero passar a ideia de que valorizar o aluno, buscando elevar (ou resgatar) sua autoestima, em um processo de reconhecimento de seus saberes e qualidades, é essencial para impulsionar a aprendizagem dos educandos da EJA, que tantas vezes são marginalizados e excluídos. A escola deve ser receptiva a todos os saberes, assim como contemplar os conhecimentos compostos por diferentes vivências, tornando a aprendizagem significativa para todos os sujeitos.

Este tipo de trabalho não é conquistado de um dia para o outro, é um longo caminho a ser percorrido, com metodologias que priorizem o protagonismo do aluno e com atividades que façam sentido para os educandos. Não é simplesmente com elogios que se contempla a autoestima dos alunos, mas sim com uma prática educativa voltada aos saberes e interesses dos estudantes, que mostre que eles são capazes e já possuem uma vasta bagagem cultural. É, também, na fortificação das relações e nos elos emocionais entre professores e alunos que se cria a motivação para crescer e ampliar horizontes. Termino assim, com uma frase do poeta Paulo Leminski:

*Isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além.*

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da (LDB) Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Revista Movimenta ISSN: 1984-4298 Vol 5 N 1 132 dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente; 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOLL, Jaqueline org. **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PACHECO, Mariana do Carmo. "**Cinco poemas de Paulo Leminski**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/cinco-poemas-paulo-leminski.htm>.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: teoria e prática. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ESCRITA DE MEMORIAIS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rafael Arenhaldt (UFRGS)

rafael.arenhaldt@ufrgs.br

Juçara Benvenuti (UFRGS)

benvenuti@ufrgs.br

DAS PRIMEIRAS PALAVRAS: INTENCIONALIDADES E DISPOSIÇÕES

“Todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 1997).

Este trabalho apresenta e reflete sobre uma experiência didático-pedagógica de escrita de Memoriais Formativos com sujeitos da educação de jovens e adultos em uma escola pública federal de Porto Alegre. Buscamos, neste ensaio reflexivo, contextualizar uma experiência significativa empreendida com os estudantes da EJA, bem como visibilizar o dispositivo da escrita de memoriais como uma estratégia didática potente e afirmativa nas trajetórias de vida em processo formativo. Em outras palavras, cabe aqui problematizar, enquanto disposição investigativa, de que modo os movimentos autoreflexivos são manifestos no processo de escrita de memoriais? Que marcadores são explicitados e evidenciados no processo de escrita de si?

Este trabalho, portanto, objetiva entrelaçar as trajetórias escritas nos Memoriais Formativos dos sujeitos da EJA, desde a perspectiva do trabalho. Outrossim, ao nos debruçar numa leitura dos textos autobiográficos procuramos apresentar algumas reflexões suscitadas das narrativas e das trajetórias individuais e coletivas, procurando entrecruzar suas histórias de vida, as marcas e o modo como essas histórias são contadas.

Cabe destacar que entendemos o Memorial Formativo enquanto um artefato reflexivo da vida e da formação dos a(u)tores da EJA. Nesse sentido podemos problematizar sobre as razões e motivações, sobre os sentidos e a implicação da escrita de Memoriais num itinerário formativo para jovens e adultos trabalhadores. Outrossim perguntamos: por que desenvolver uma estratégia didática e pedagógica de escrita de Memoriais junto a uma turma da modalidade de EJA? Implica questionar, também, se existe sentido formativo e pedagógico em narrar e registrar de forma escrita a própria história de vida?

Começamos evidenciando que o papel da escola na formação e capacitação dos educandos perpassa basicamente a leitura, a escrita e a interpretação. Destacamos que toda atividade de leitura deve engajar-se na preocupação com o processo de letramento dos alunos. Assim, devemos partir dos conhecimentos do mundo a que pertencem os alunos para conseguir alcançar êxito nas atividades propostas (BENVENUTI, 2012). Propor a construção de

um texto que parte das suas próprias histórias de vida é permitir que aflore aquilo que é mais conhecido para os alunos, aquilo que eles têm de mais conhecido, os seus domínios de conhecimentos.

Deste modo, a proposta inicial de construção do Memorial Formativo partiu da identificação do mundo conhecido pelo aluno, trazendo-lhe segurança, confiança. Os passos seguintes do processo de escrita foram gradativamente conduzindo os alunos a novos caminhos até finalmente a produção estar terminada. Como isto ocorreu? A seguir há uma descrição detalhada.

Do contexto, do cenário e da constituição de uma proposta didático-pedagógica

Essa experiência didático-pedagógica e reflexiva foi efetivada junto a uma turma de estudantes da Etapa Final do Ensino Fundamental da EJA do Colégio de Aplicação/UFRGS, cenário em que os autores deste ensaio eram os docentes responsáveis pelo componente curricular chamado Projeto de Investigação (PI), o qual se desenvolvia em dois períodos semanais.

A turma se caracterizava por se constituir de alunos, que ao mesmo tempo eram servidores da Universidade, que por diversas vezes, interromperam o sonho de ocupar os bancos escolares e concluir a Educação Básica, e estiveram afastados, por um longo período, da educação formal. A concretização desse sonho tornou-se possível a partir de uma parceria entre o Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS) e a Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (EDUFRGS), evidenciando a importância de conjugar esforços institucionais na implementação de propostas e ações políticas para a elevação da escolaridade¹.

Construímos uma proposta curricular adequada ao grupo de educandos, incluindo alternativas e estratégias didático-metodológicas que contemplavam uma prática colaborativa e cooperativa, envolvendo todos os atores no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, delinearam-se alguns dos princípios que orientaram a prática pedagógica: o respeito aos

¹ O ponto de partida para delinear as ações da EDUFRGS foi o levantamento do nível de escolaridade e de capacitação dos servidores da Universidade, a partir do qual se constatou um expressivo número de servidores técnico-administrativos ainda por concluir a Educação Básica.

saberes e aos ritmos de aprendizagem; a valorização das experiências de vida e profissionais; o desenvolvimento de ações interdisciplinares; o estímulo à curiosidade e à prática reflexiva e investigativa. Um dos dispositivos metodológicos utilizados no componente curricular Projeto de Investigação foi a escrita de um Memorial Formativo.

Ao longo do segundo semestre de 2013 foram desenvolvidas diversas ações e atividades que objetivaram desencadear um processo de reflexão desse grupo de jovens e adultos sobre a sua própria trajetória e história de vida. Assim, cada um dos educandos, se aventurou a escrever sobre si em um Memorial Formativo e elaborou de forma escrita e sistematizada a sua caminhada, ressignificou e produziu um outro modo de olhar para as suas experiências de vida, fossem elas pessoais, familiares, escolares, profissionais, culturais, sociais, políticas e/ou comunitárias. Em outras palavras, escreveu um Memorial Formativo como um modo de assumir a autoria da própria história. Isto é, a produção dos memoriais significou a construção de novo modo de dizer a sua própria palavra e de reconfigurar os modos de representação de si mesmo, de se recriar e de se reinventar.

Dos memoriais: um dispositivo para formação na EJA e um diálogo com os referenciais

[...] é contando as nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. (RICOEUR, 1997, p.426)

A questão que se coloca é: qual o sentido da escrita de memorial num percurso formativo com sujeitos jovens e adultos? Por que despender tamanho esforço numa narrativa pessoal e singular? Existe alguma razão formativa em escrever sobre sua própria trajetória de vida?

Em nossa particular compreensão, a resposta à questão acima é afirmativa. Outrossim, entendemos que qualquer percurso formativo torna-se mais significativo quando implicado com a própria vida e sua trajetória, suas práticas e experiências. Nosso entendimento é de que a formação se realiza de forma mais efetiva através do conhecimento de si, da reflexão sobre a prática social que o sujeito se encontra envolvido.

Bolívar (2002, p.69) relata que um percurso formativo para ser significativo, “requer que cada adulto compreenda, se aproprie de sua própria formação e a reconstrua a partir de sua história de vida”. Deste modo, partimos do pressuposto de que a narrativa da própria trajetória de vida, através da *escrita de memoriais*, é formativa e provoca no seu autor um processo de reflexão e autorreflexão, ou seja, a instalação de uma *cultura reflexiva* no âmbito dos processos de formação. Ao escrever o Memorial Formativo e ao elaborar em forma de texto sua história, o autor revê e produz uma retrospectiva de suas próprias experiências e vivências - sejam elas pessoais, familiares, escolares, profissionais, comunitárias, culturais, sociais, políticas, espirituais – e, sobretudo, reconfigura os modos de representação de si mesmo e de suas práticas (ARENHALDT, 2012).

Assim, a escrita de memoriais se constitui em um dispositivo valioso e privilegiado, no sentido de produzir compreensões sobre o modo pelo qual nos tornamos as pessoas que somos; fazendo-nos refletir em “como a gente se torna o que a gente é” (NIETZSCHE, 2003) e nos provoca a pensar para além daquilo que somos ou dizemos ser. Escrever Memorial Formativo é

simbolizar a vida na forma de texto, é um exercício de criação, de invenção e reinvenção, que oferece as bases para a sustentação da vida no modo pelo qual decidimos existir. Um exercício de autoconhecimento, de autoprodução da vida, do descobrir-se na condição de pessoa [aprendente] (ARENHALDT, MARQUES, 2010, p.19-20)

Escrever um memorial formativo é um modo de assumir a autoria de sua própria história e de assumir-se autor de si. Escrever um memorial formativo é dar forma à sua caminhada de vida. Assim, dizer a sua palavra é também um ato político, é mostrar-se, é assumir-se como agente do/no mundo, é um ato *per-formativo*, no qual “dizer” é “ser”.

Ser autor é dizer a sua própria palavra, compreender o seu mundo, fazer e escrever sua própria história. Trata-se de um movimento que produz um conhecimento alicerçado na vida, na experiência, que é em si singular, mas produzido na relação com o outro, com o mundo (...). Escrever um memorial é permitir-se reconhecer e transformar o modo como nos fizemos ser o que somos. Escrever um memorial é ressentir os afetos, sentidos e significados de ser e estar [aprendente]. (...) Escrever um memorial é um movimento de incitar a recriar e reinventar a si mesmo permanentemente. (ARENHALDT, MARQUES, 2010, p.20)

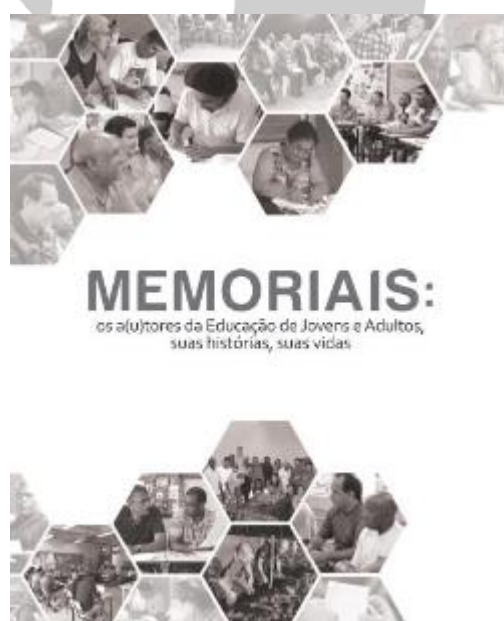
Contamos e escrevemos nossas histórias como um modo de recriação de nós mesmos. De certa forma, ao contarmos e escrevermos nossa trajetória temos a expectativa de que os

outros, ao escutá-la ou lê-la, possam pensar na sua própria existência e no seu modo de vida, na forma que ela está sendo composta e no jeito que ela está sendo produzida e construída. De outra ordem, também somos tomados e invadidos pelas histórias alheias, isto é, as narrativas que lemos e escutamos nos reportam invariavelmente às nossas singulares histórias e às nossas vivências particulares. Se, como afirma Ricoeur (1997), “Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos”, também nos reconhecemos nas histórias contadas pelos outros e nos formamos ao ler e a escutar o outro. Tal como afirma Benjamim (1994), entende-se que a vida não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos: narrar nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade. E assim, reinventarmo-nos permanentemente.

Portanto, o Memorial Formativo é um exercício de autoconhecimento e também de redescoberta do prazer em aprender com. Nessa perspectiva, a escrita de si é resultado do processo autorreflexivo acerca da vida e da formação. Além disso, empreender a escrita de um Memorial Formativo, por meio do qual temos a possibilidade de sistematizar e refazer um caminho singular de nossa vida, pode se configurar num outro modo de vislumbrar e avistar novos desfechos e novos desenlaces para a vida que está acontecendo e projetar uma direção ao que ainda pretendemos construir e experimentar como aprendentes (NOGUEIRA, 2006).

Do processo e do resultado: a escrita e a produção de um livro digital

Este trabalho coletivo, que fora consubstanciado em um livro digital, composto por vinte Memoriais Formativos, é resultado de várias atividades desenvolvidas com os estudantes da EJA em sala de aula e fora dela. Realizamos dinâmicas de sensibilização para a produção textual, momentos de leituras de autobiografias e memoriais, com discussões sobre cada um desses gêneros para a posterior escolha do memorial, como opção por suas características. Além disso, nossa metodologia incluiu oficinas de escrita individual e coletiva, reescrita e revisão das produções, escolhas de títulos e subtítulos, pesquisas em acervo bibliográfico e sites, bem como a organização, seleção e classificação de fotografias do acervo pessoal dos autores, além da configuração do projeto gráfico do livro digital e sua respectiva capa, conforme mostra a Figura 1.



**Imagem da capa do livro digital.
Acervo pessoal dos autores.**

Os testemunhos presentes nos Memoriais Formativos mostram a trajetória de vida de pessoas que “revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural” (JOSSO, 2007, 413). Pessoas com as quais construímos cotidianamente uma proposta curricular e metodológica de ensino adequada à sua realidade e às suas necessidades. Para produzir cada texto do Memorial, foram necessários empenho e dedicação dos educandos, bem como apoio de uma equipe de bolsistas e colegas docentes e técnico-administrativos.

Um trabalho desse gênero reverencia e referencia a vida de educandos jovens e adultos, mostrando, acima de tudo, o esforço individual na construção de uma sociedade mais preparada para os desafios dos novos tempos. Com o presente material, concede-se a voz e a palavra a esses sujeitos jovens e adultos e busca-se repercutir suas histórias nas instituições de ensino e nos diversos espaços sociais. Trata-se, portanto, de uma obra que possibilita e oportuniza conhecermos um pouco mais das vidas e das histórias dos sujeitos atores e autores da Educação de Jovens e Adultos.

Das histórias e das vidas: os marcadores manifestos, entrecruzados e en(tre)laçados

Apresentamos a seguir algumas das reflexões que a (re)leitura dos memoriais presentes no referido livro suscitou e produziu. Procuramos entrelaçar aspectos marcantes e significativos presentes nas narrativas escritas dos memoriais, dizendo respeito, sobretudo, a perspectiva do trabalho.

A noção de trabalho perpassa e tem centralidade em todos os Memoriais, sendo ele o principal elo, já que todos os alunos são colegas servidores da UFRGS. O trabalho, na perspectiva de Frigotto (2010), é compreendido em sua dupla face: da destruição e da criação da vida. No âmbito da exploração e sua face destrutiva da vida é possível visualizar nos memoriais a presença marcante de episódios e experiências de violação de direitos, situações de trabalho infanto-juvenil, mutilações físicas e psicológicas, da negação de vivências sociais e escolares; o afastamento da escola, a interrupção e a descontinuidade das oportunidades de escolarização, de viver a infância e ser criança, em virtude da necessidade de ajudar a sustentar a casa ou do trabalho da roça. A face da destruição da vida é expressa e manifesta também pelas exigências e contingências de trabalho que impõem restrições às vidas destes sujeitos.

De outra ordem, o trabalho em sua face criadora da vida humana tem como dimensão o “trabalho como princípio educativo”, ou seja, o modo pelo qual os sujeitos produzem a sua própria existência, na medida em que se formam através do trabalho, ao mesmo tempo em que tem o trabalho sustenta a vida. O trabalho nesta perspectiva é compreendido como organizador da vida, criando as condições de possibilidade para as oportunidades formativas. Os testemunhos dos estudantes revelam a valorização e o reconhecimento do trabalho na universidade, sendo que para muitos esta é a principal e mais longínqua experiência de trabalho experimentada, embora a maioria tenha tido uma ou mais experiências de trabalho anteriores ao serviço público, seja no meio rural, no exército ou ainda em serviços diversos

um belo dia a mesma pessoa que me arrumou este serviço me convidou para trabalhar na UFRGS. Foi aí que tudo começou e minha vida, então, ganhou um melhor sentido em tudo aquilo que eu faço (Memorial - Estudante 1 – EJA)

Além disso, fica evidente em diversos memoriais que, para muitos, o fato de poder no seu local de trabalho viabilizar o sustento financeiro e ainda ter a possibilidade estudar, é fator central para a satisfação profissional. Os relatos escritos mostram que o apoio familiar para o

retorno à escola e o incentivo institucional para a permanência, bem como a valorização no sentido da conclusão do percurso escolar como fundante, já que de outra forma, tudo indica, não teriam as condições de possibilidade de retomar os estudos. (ROLLA, 2014)

enfrento problemas inerentes ao trabalho, mas também muitas coisas boas. Uma delas é hoje poder voltar a estudar com colegas e terminar o Ensino Fundamental, para após seguir adiante no Ensino Médio (Memorial - Estudante 2 – EJA)

estou muito feliz por ter a oportunidade de concluir meus estudos no Colégio de Aplicação, no Projeto EJA (Memorial - Estudante 2 – EJA)

voltei a estudar depois de trinta e cinco anos. Alguém falou para mim que abriria vaga no Colégio de Aplicação para fazer o final do Ensino Fundamental. Eu fiz a inscrição. Começaram as aulas. Meus colegas trabalham na UFRGS como eu (Memorial - Estudante 3 – EJA)

As narrativas que se entrecruzam e se en(tre)laçam nos Memoriais Formativos dos estudantes da EJA evidenciam a face criadora do trabalho, conforme demonstrou Stephanie Ma Rolla, que acompanhou os trabalhos desenvolvidos em 2013 junto a esta turma de educandos, ora como bolsista, ora como estagiária. Sua vivência em momentos diferenciados e sob dois pontos de vista possibilitou análises minuciosas e apontou olhares diversos sob a mesma questão.

Salientamos ainda que a dupla face do trabalho apontada por Frigotto (2010), como princípio educativo e como responsável por sustentar a vida, produzem além da organização e sustento, as dimensões subjetivas do reconhecimento, da valorização, da dignidade e do respeito ao ser humano. Fazemos referência à assunção do caráter educativo do trabalho que possibilita, cria e viabiliza tempos e espaços de formação ao longo da vida. Segundo Rolla (2014) é “importante lembrar que ao se incorporar a questão do trabalho na formação dos alunos, contribui-se para a construção de novos sentidos e de uma nova força motivadora nos processos formativos” (p.40).

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos dizer que o resultado do trabalho desenvolvido, expresso na versão finalizada dos textos dos Memoriais, mostra que a referida estratégia didático-pedagógica

alcançou sucesso, satisfazendo o corpo docente e discente. Mostrou-se como uma atividade significativa, prospectiva, afirmativa e, sobretudo, potente.

A proposta desencadeada junto a alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de nossa cidade demonstra que um planejamento pensado a partir da visão de mundo dos educandos, direcionado aos interesses dos alunos e buscando o seu crescimento, a partir dos saberes que eles já trazem ao chegar à escola tende a ser exitosa, independente do tempo para seu desenvolvimento, no nosso caso: um semestre letivo.

Podemos dizer que estes Jovens e Adultos, carregados de experiência de vida, tiveram a oportunidade, através do Memorial Formativo, de sistematizar e registrar suas vivências e suas histórias. Eles não só escreveram, mas também valorizaram e deram estatuto para o “saber da experiência feito” (FREIRE), para sua trajetória de vida e para os acontecimentos cotidianos. Em resumo, isto é reverenciar, valorizar as pessoas ou episódios que nos marcam e nos fazem.

REFERÊNCIAS

ARENHALDT, Rafael; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Memórias e Afetos na Formação de Professores**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. (Série: Cadernos Proeja-Especialização-Rio Grande do Sul. Vol. I)

ARENHALDT, Rafael. Memorial Formativo: a Escrita das Trajetórias de Vida de Estudantes de Origem Popular. In: PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **Há uma Universidade no meio do caminho**: caminhadas dos bolsistas do PET/conexões de saberes da UFFS/Erechim: Evangraf, 2012. p.135-147.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Benjamin, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** – Obras Escolhidas, Volume I. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENVENUTI, Juçara. **O Dueto Leitura e Leitura na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. – 3. ed – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2003. 192 p.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **A escrita de memoriais a favor da pesquisa e a formação**. Anais II CIPA – UNEB. Salvador, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, v.3, 1997.

ROLLA, Stephanie Ma. **Trajetórias de trabalho nos memoriais formativos dos alunos da EJA do Colégio de Aplicação**. Porto Alegre, UFRGS/FACED, (TCC Pedagogia), 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

FORMAÇÃO INICIAL: o que dizem as licenciandas em pedagogia sobre o estágio na EJA?

Odilon A. Stramare

straodin@yahoo.com.br

Sita Mara Lopes Sant' Anna

sitamarals@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial de professores. Sentidos do ser professor.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte de análise da investigação que vimos realizando junto ao Grupo de Pesquisa do CNPq “Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA” que visa levantar os sentidos da formação inicial em EJA, a partir das vozes de acadêmicos das diferentes licenciaturas oferecidas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS.

Por objetivo geral, buscamos saber quais os sentidos sobre a formação inicial são evidenciados pelos acadêmicos, diante da prática de estágio curricular obrigatório desenvolvido em turmas de EJA, e que desafios e possibilidades os licenciandos evidenciam, frente a essa vivência de docência.

Buscando levantar esses sentidos, do ponto de vista metodológico, desenvolvemos pesquisa qualitativa em educação, com procedimentos fundamentados na pesquisa bibliográfica e de campo, mediante aplicação de questionários, que foram respondidos, no caso deste recorte, em 2017, por três acadêmicas de Pedagogia, em São Francisco de Paula, no Rio grande do Sul. As análises das falas que serão apresentadas foram efetivadas sob o olhar da Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2011).

Sobre os contextos da formação

Segundo Mello, Sant’ Anna e Stramare (2017) o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERGS, embora encontremos a considerável carga horária de 375h em oferta de componentes curriculares envolvendo especificamente a EJA, incluindo um estágio obrigatório em Educação de Jovens e Adultos, de 105h, ainda nos deparamos com dificuldades no âmbito da compreensão e das concepções que circundam esse campo teórico-prático.

São inúmeros os desafios que envolvem a gestão desses processos da EJA. Há dificuldades na consecução de espaços para os estágios em anos iniciais em alguns municípios, que por efeito das políticas recessivas produzidas ao longo dos tempos no Rio Grande do Sul, foram reduzindo, de forma intensa, as ofertas em turmas na modalidade de EJA nas escolas.

Há dificuldades no processo de orientação dos estágios, tendo em vista que em nossa Universidade, assim como na maioria das instituições de ensino superior do Brasil, conforme aponta o trabalho de Dresch (2012), quase não há formação inicial ou continuada ou, ainda, concursos que abranjam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas em geral. Soares (2011, p.4), [...] “que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho”.

No Rio Grande do Sul, ainda são poucas as universidades que ofertam alguma carga horária em disciplinas ou cursos com abrangência na EJA, o que, de certa forma, reduz o número de professores com a devida formação inicial. O trabalho de Cunha, Comerlato e Alves (2014. p. 13-32), enunciam [...]” formação de professores, docência na ... EJA, são temas que remetem a desafios candentes no âmbito da formação de professores” Apontam que “os relatos de docentes em serviço, durante cursos e encontros, apontam para a ausência de discussões específicas sobre a EJA” [...] E esses desafios têm nos induzindo a diferentes possibilidades de reflexão coletiva entre os pares e, também, da atuação em práticas interdisciplinares, com os jovens e adultos. Parte desse processo de aprendizagem/ensino produz, tanto para professores da Universidade quanto para os acadêmicos e acadêmicas de Pedagogia, uma série de sentidos e sentimentos que envolvem a sua formação, já que o estágio se mostra e (é) para o estudante o momento e local controlado e assistido para entender e fazer as escolhas em suas possibilidades de atuação. Nessa perspectiva:

O estagiário de EJA tem diante de si uma realidade educacional a descobrir, a problematizar e a intervir. Daí ser necessário avaliar, para planejar dentro das especificidades inerentes ao compromisso com as aprendizagens dos alunos e a democratização do saber (LUCENA E COSTA, 2014, p. 64).

Com base nesses pressupostos e sentimentos diversos, boa parte dos inúmeros questionamentos que fomos produzindo ao longo desse processo, ainda se fazem presentes nos contextos da EJA, o que reforça a necessidade de evidenciarmos os sentidos e significados produzidos por nós e, no caso deste texto, em especial, pelas acadêmicas da Pedagogia, em sua relação com os educandos e educandas da EJA.

Sobre os contextos das falas

O convite para a participação na pesquisa, durante o final do primeiro semestre de 2017 entre os estudantes que se matricularam no componente curricular Estágio III- Educação de Jovens e Adultos, ocorreu por adesão. Embora os sete estudantes tenham aceitado o convite, apenas três, cujas análises serão apresentadas, entregaram os questionários respondidos, em tempo hábil.

Importante destacar que são jovens do sexo feminino, as respondentes, e que as mesmas estavam em momento final de curso, já que o componente curricular de estágio na EJA é oferecido no oitavo semestre.

De início, entendemos que buscaríamos, de alguma forma, saber qual o significado dessa experiência para as estagiárias e, como respostas das questões que se encaminharam, destacamos, em ordem numérica, o recorte dos enunciados que passamos a apresentar:

1- Possibilitou vivenciar de forma prática as especificidades dessa modalidade de ensino.

2- Foi um estágio cheio de obstáculos para superar, uma experiência bem diferente. Percebi que o docente de EJA para conseguir dar conta da demanda de sala de aula ele deve ir atrás de aperfeiçoamento, pois somente o conteúdo e o estágio não são suficientes para te tornar um docente de sucesso.

3- Este estágio oportunizou na prática, uma melhor compreensão sobre esta modalidade de ensino.

Diante dos enunciados, podemos perceber que esta experiência de estágio foi de grande importância para as acadêmicas. As falas 1, 2 e 3 referem-se ao estágio como sendo uma oportunidade de vivenciar uma experiência com Jovens e Adultos, que conforme manifestam, possui “especificidades”

Os estágios anteriores são produzidos por uma riqueza teórica e prática, principalmente o da Educação Infantil, que é conduzido pelo respeito às idades das crianças, fase do desenvolvimento, rotinas e, também, por uma tradição sócio-profissional. Talvez, por isso, diante do estágio de EJA que se constitui mediante uma prática interativa e dialógica, as estagiárias evidenciem encontrar “obstáculos” a serem superados, por uma experiência diferenciada do processo de aprendizagem e ensino com os estudantes. Ao evidenciar a “didiscência”, docência com discência, que, para Freire (1997) ocorre em processo contínuo de aprendizagem e em comunhão; a preocupação de com (quem) ensinar/aprender passa a ser um exercício formativo constante. Nessa perspectiva, esta experiência de estágio, sem desqualificar as anteriores, passa a oportunizar “uma melhor compreensão sobre as singularidades desta modalidade de ensino”.

Nessa perspectiva, desafios e aprendizagens foram citados. Destes, damos destaque às falas:

1- O principal desafio acredito que é desenvolver uma metodologia de trabalho que possa contemplar a heterogeneidade presente na turma. A principal aprendizagem para mim é desenvolver a capacidade de escuta às diversas necessidades dos alunos.

2- O principal desafio é adequar um planejamento para cada aluno, pois eles são de diferentes níveis de alfabetização e isso faz torna o trabalho mais difícil.

3- Posso dizer que o maior desafio, é o de encontrar estratégias/métodos, que possibilitem atender as necessidades dos alunos de um modo geral. Tendo em vista, que estas turmas possuem um público muito heterogêneo.

De um modo geral, as três licenciadas apontam como desafios, aspectos que envolvem “planejamento”, “metodologias” e “estratégias/métodos” que devem considerar as heterogeneidades, diferenças e necessidades dos estudantes. Esse modo de pensar a organização do trabalho pedagógico na EJA demonstra que a principal aprendizagem foi a de compreender que o planejamento nesta modalidade deve ser flexível. Talvez, por isso, a respondente 1 saliente a importância de “desenvolver a capacidade de escuta às diversas necessidades” da aula.

Quando questionadas se o estágio havia sido igual ou diferente dos demais: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, as três responderam que esse foi diferente, por diversos motivos:

- 1 - Foi bem diferente dos estágios anteriores. Mudou a forma de preparar as aulas e estas foram ministradas em grupo.
- 2- Muito diferente. Pela diferença de idade dos alunos e pelo nível de alfabetização que eles se encontram, para quem está acostumado com criança, tratar o aluno adulto em sala de aula se torna um exercício diferente.
- 3- Nossa, foi muito diferente dos outros estágios. Pois, mudou a forma de planejamento, bem como a maneira de realizar as práticas, devido este ser em grupos de trabalho.

Bem como nas respostas anteriores, a justificativa da diferença presente na EJA está relacionada a “forma de preparar as aulas”; a diversidade, representada pela “diferença de idade” e o nível de alfabetização” em que se encontram, e a “maneira de realizar as práticas”. Assim, planejamento, diversidade e as estratégias justificam que na modalidade EJA acontece “um exercício diferente”.

Buscando abordar o que significou essa atividade para as estagiárias, a maioria a considerou de grande importância e uma experiência gratificante. Falaram que embora a prática apontasse desafios e complexidades, aprenderam muito com “os envolvidos neste contexto”. A esse respeito, assim se manifestaram:

- 1-Este estágio foi um tanto complexo e desafiador. Significou momentos de tensão, muitas dúvidas e reflexões dos diversos acontecimentos ocorridos. Mesmo assim, considero tudo como aprendizado.
- 2- Foi uma experiência enriquecedora e nova para mim.
- 3- Esta atividade oportunizou aprendizagens diferentes, muitas horas de reflexão sobre as ações a serem desenvolvidas. E, estes momentos foram um tanto desafiadores, até chegar a uma decisão que beneficiasse todos os envolvidos neste contexto.

As aprendizagens foram obtidas mediante processo reflexivo, conforme apontam as respondentes e “desafiadores”, como enunciam as respondentes 1 e 3. Assim, o estágio constituiu-se como aprendizado, experiência enriquecedora e como oportunidade de aprendizagens diferentes para as três estagiárias.

A respondente 3 destaca que houve momentos desafiadores, por conta de tomadas de decisões que pudessem beneficiar a “todos os envolvidos neste contexto”. Embora não digam de forma explícita, mais uma vez se fazem presentes nos enunciados a “escuta” e o diálogo, bastante refletidos por Freire, em obras diversas.

O instrumento também buscava elencar as dificuldades que encontraram durante o estágio. Frente a este questionamento, as três respondentes disseram “sim”, sem retomá-los. Buscou-se saber, também, se das falas dos educandos e educandas da EJA

durante o estágio, havia alguma que merecesse destaque. A esse respeito as acadêmicas apontaram:

- 1- Sim. “A mente de vocês é como uma caixinha de surpresas”.
- 2- A mais tocante no geral é quando eles começam a dizer que estão estudando para poder ajudar o filho nas lições de casa.
- 3- “vocês pensam em tudo, são mais valiosas que ouro em pó”.

Essas falas remetem às memórias sensibilizadas pelos dizeres dos estudantes de EJA. As falas 1 e 3 veiculam sentidos sobre as ações das estagiárias-professoras, que, ao que parece, trazem novidades que causam surpresas positivas e valiosas para os estudantes. A número 2, também é positiva e apresenta o efeito da EJA na educação dos filhos, na lógica do seu impacto na descendência familiar.

Buscou-se saber, ainda, se houve alguma situação difícil durante o estágio. A esse respeito disseram que a maior dificuldade foi a de atuar no coletivo, principalmente em conciliar as diferenças de ideias e desenvolver os projetos e planos. Sobre essa manifestação torna-se importante compreender o imaginário sobre escola e a prática emancipatória da EJA, que precisa assumir esse caráter reparador, tanto na relação com os estudantes quanto com os pares, na escola. Vivenciar o planejamento coletivo constitui-se numa necessidade, no que tange à formação inicial do educador de EJA.

Questionadas sobre situações tranquilas ou esperadas no estágio, todas acenaram positivamente, destacando a boa receptividade, por parte dos estudantes de EJA.

Refletindo sobre o planejamento, visando saber como o mesmo foi desenvolvido, as respostas dirigiram-se à escuta sobre as demandas dos alunos e ao planejamento coletivo, o que, de algum modo, evidenciou certo sentimento de confiança, como apresentam os enunciados que seguem:

- 1- As aulas foram planejadas (em grupo), sempre planejando e aplicando uma após a outra, observando o interesse e as necessidades dos alunos.
- 2- O planejamento era desenvolvido aula após aula, para poder analisar as dificuldades dos alunos e trabalhar a mesma na próxima aula.
- 3- Os planejamentos foram desenvolvidos aula após aula, buscando atender as demandas dos alunos.

Como é possível observar a partir desses dizeres, a ação de estágio pressupõe que se produzam planos de ensino e é deste momento, que se apresentam as flexibilizações. Diante das repetidas falas das estagiárias percebe-se que essa flexibilidade ocorre na perspectiva de ajustes “aula após aula” e “observando o interesse e as necessidades dos alunos”. Esses dizeres retomam, como enunciam Lucena e Costa (2014), que avaliar e planejar, a partir das especificidades, aparecem como uma constante na EJA.

Para finalizar, buscou-se saber, ainda, entre os referenciais estudados ao longo do curso, quais foram os acionados, desde a preparação do estágio. Deste momento, destacaram-se:

1- Ana Maria Kaufman e Maria Helena Rodriguez, Elaine Vieira e Léa Volquind, Tizuko Kishimoto, Gelsa Knijnik, entre outros.

2: Aqueles referenciais voltados para EJA usamos uma boa parte deles, pois a cada planejamento precisávamos embasar teoricamente cada atividade.

3- A maioria. Seguidamente eu os revisitava, a saber: Ana Maria Kaufman e Maria Helena Rodriguez (1995), Elaine Vieira e Léa Volquind (1997), Tizuko Kishimoto (1998), Gelsa Knijnik (1994), Sita Mara Lopes Sant' Anna (2015), Alfredo Veiga Neto (2011), etc.

Diante destes dizeres, nos foi possível verificar que nas falas das acadêmicas ganharam evidências quatro aspectos: as aprendizagens, o planejamento, os diferenciais da EJA e os efeitos das práticas, num primeiro momento. Porém, refletindo com maior intensidade sobre os conteúdos, passamos a perceber que as abordagens referentes aos diferenciais da EJA estavam relacionadas ao planejamento, e que os efeitos da prática, que sensibilizaram algumas memórias das estudantes (como novidades, surpresas...) relacionavam-se às aprendizagens.

Assim, passamos a apreender dos conteúdos das falas que, para as acadêmicas, as Aprendizagens e o Planejamento, mobilizam os sentidos da prática de estágio na EJA, expressos no quadro síntese, que segue:

Quadro Síntese: sentidos da prática docente de estágio na EJA

Desvelam especificidades do processo formativo	
Aprendizagens	Planejamento
Obtidas durante o processo reflexivo;	Coletivo e centrado nas demandas;
Por experiências enriquecedoras;	Com base nas necessidades dos estudantes;
Mediante desafios diversos;	Considerando a heterogeneidades e diversidade (público, idades, estágios de aprendizagens);
Mobilizadas a partir do diálogo e da escuta constantes;	Partindo de princípios que envolvem o trabalho coletivo: escuta, diálogo e flexibilidade;
Sensibilizadas por memórias de práticas com novidades;	Com diferenciais expressos nas formas de preparar as aulas;
Reconhecidas como surpresas positivas e valiosas pelos estudantes;	Que se presentificam a partir de referenciais de base.
Que impactam nas práticas com os familiares.	

Fonte: os autores.

Esses sentidos, em sua totalidade, desvelam as especificidades do processo formativo mobilizados pela experiência de estágio docente na Educação de Jovens e Adultos.

REFLEXÕES FINAIS

Realizar esse exercício de análise foi de suma importância por possibilitar um certo distanciamento de práticas em disciplinas, orientação e supervisão coordenadas por nós e colegas e perceber, do ponto de vista investigativo, aspectos positivos, mas também, faltas e falhas na perspectiva do formador de professores de EJA. Nesta direção, levantamos questões referentes a ausência de referenciais, por parte das acadêmicas, no âmbito da alfabetização, perspectivas dos múltiplos letramentos, da interdisciplinaridade, das sócio-históricas e ciências, entre outros, que tiveram abordagens em diferentes componentes curriculares.

A necessidade de flexibilização e as “surpresas” destacadas pelas acadêmicas ao longo do processo, o que foi bastante demarcado nas falas, reiteram, como destaca Louro (1997), que mulheres não foram capacitadas para trabalhar com a instabilidade, com categorias cambiantes, se quer para acolher a fluidez, o que produz, ainda na atualidade, seus efeitos no que tange à dificuldade de integração de diferentes práticas e de trabalho com o coletivo e com as incertezas.

Diante desta realidade cambiável, constituída de incertezas, esta análise nos permite perceber como as estudantes significam, frente a uma condição histórica, os estudos realizados e as aprendizagens efetivadas ao longo do curso. Ao mesmo tempo esta análise nos permite perceber como as estudantes significam os estudos realizados e as aprendizagens efetivadas ao longo do curso. Os sentidos evidenciados pelas acadêmicas aproximam as especificidades da EJA à docência na EJA, em suas múltiplas dimensões envolvendo: o que as acadêmicas tiveram que estudar; como este estudo se materializou no planejamento, mobilizando princípios históricos da EJA, como o trabalho coletivo, a escuta, o diálogo, o planejamento com base nas demandas, “em comunhão”. Nesta mesma direção, pudemos perceber que aprendizagens obtidas por elas se tornaram perceptíveis, por conta de um processo reflexivo desencadeado, também por esta pesquisa.

Além disso, têm destaques nos dizeres das acadêmicas, os desafios por elas enfrentados e, também, os sentidos dos impactos positivos desta experiência de docência na EJA.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CUNHA, Aline, COMERLATO, Denise e ALVES, Evandro. Os desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos. In: Sita Mara L; FORELL, Leandro. (Org.) **Olhares múltiplos e contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: UERGS, 2014. p. 13-32.

DRESCH, N. **Ações de ATER como EJA**: impactos e Indicadores Territoriais de avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista. Tese (Doutorado).

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KAUFFMAN, Ana Maria & Rodríguez, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e Suas Teorias**, São Paulo, Ed. WMF, 1998.

KNIJNIK, Gelsa. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: educação matemática. Caderno de Educação, São Paulo, MST, n. 5, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LUCENA, Maria Socorro. COSTA, Elisângela. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos. In: **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e Educação de Jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. The specificities in the formation of the teacher of the young and adult students: a study on the eja proposal. Leôncio Soares. **Educação em Revista**, 01 August 2011, Vol.27(2), pp.303-E22.

SANT'ANNA, S. M. L. Ensino supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul. **Revista de educação, ciência e cultura**. v. 20, n. 2, p. 9/29, jul.-dez.2015.

SANT'ANNA; Sita Mara Lopes. MELLO; Ananda Heloisa de. STRAMARE Odilon A. Reflexões sobre a formação inicial de docentes em educação de jovens e adultos. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 230-244, ago./dez.2017.

VIEIRA, Elaine & VOLQUIND, Léa. **Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1997.

VEIGA NETO, Alfredo. Planejamento e Avaliação educacional: uma análise menos convencional. In: DALLA ZEN, M.I, XAVIER, M.L (Orgs). **Planejamento em Destaque**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

