

Escritos e Escritas na EJA:

Produções
acadêmicas do Curso
de Pedagogia da
UFRGS

Escritos e Escritas na EJA:

produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS

N. 7, Jan./jul. 2017

Publicação semestral 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

Organizadoras: Aline L. da Cunha Della Libera, Ana Cláudia F. Godinho, Denise M. Comerlato

Capa e diagramação: Kelly Bernardo Martinez

Revisão: Aline L. da Cunha Della Libera, Ana Cláudia F. Godinho, Denise M. Comerlato, Kelly Bernardo Martinez

Homepages:

<http://www.ufrgs.br/niepeeja/escritos-e-escritas-na-eja>
<https://issuu.com/revistaejaufrgs>

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
niepe-eja@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, Ana Cláudia F. Godinho e Denise M. Comerlato, organização, edição e revisão; Kelly Bernardo Martinez, capa, diagramação e revisão. Porto Alegre: Faculdade de Educação/NIEPE-EJA/UFRGS, 2014—.

N.7 (jan./jul. 2017)
Semestral.
ISSN: 2674-7367

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 II. Della Libera, Aline L. da Cunha. III. Godinho, Ana Cláudia F., IV. Comerlato, Denise M. V. Martinez, Kelly Bernardo.

CDU: 374.7 (05)

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

ÍNDICE

PRODUÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

A ESCRITA AUTORAL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES DA EJA	Carine Lemos da Silva	07
SOU UMA PROFESSORA TRADICIONAL? EM QUE CONSISTE SER TRADICIONAL?	Elaine Lembeck	21
A RETOMADA DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	Erika Neres Markuart	30
MAIS DO QUE PEGADAS NESSE CHÃO: análise de oficinas de alfabetização espacial em uma turma de EJA composta por indivíduos em situação de rua	Jaqueline Peres Dewes	41
FRUIÇÃO LITERÁRIA: o desabafo dos estudantes da EJA através da leitura e interpretação de O Livro dos Abraços	Julliana Cunha Alves	53
A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO LÓGICO CIENTÍFICO EM UMA TURMA DE JOVENS E ADULTOS	Maria Salete Faustino Raugust	62
REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DOCENTES E DISCENTES EM UMA TURMA DE JOVENS E ADULTOS	Mariana Boeno Ramos	73
(IN)VISIBILIDADE LGBT: práticas e desafios na EJA	Marina Vasconcelos Pinheiro	83
A TDIC A PARTIR DO USO DO E-MAIL EM UMA TURMA DE EJA ALFABETIZAÇÃO	Rerian Madruga Farias	95
REFLETINDO VIVÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOSEM SITUAÇÃO DE RUA	Verônica Cristina Pinto Mendonça	112

APRESENTAÇÃO DA REVISTA

Aline Della Libera, Ana Cláudia F. Godinho e Denise Comerlato

Professoras da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O ano de 2017 foi muito difícil. Em 2016 já tínhamos acompanhado o sucateamento das escolas públicas estaduais e o parcelamento do salário dos servidores. Contudo, não poderíamos imaginar o quão duro seria sobreviver a 2017. Além do ataque à educação pública nas esferas federal e estadual, iniciamos o ano em Porto Alegre com os professores municipais resistindo a um decreto que alterava a rotina nas escolas e, com isso, interferia na carga horária destes e destas trabalhadoras:

Faltando 13 dias para o início do ano letivo na rede pública municipal de Porto Alegre, a Secretaria de Educação da prefeitura de Nelson Marchezan Jr (PSDB) surpreendeu os professores com uma notícia. No Diário Oficial do dia 21 de fevereiro, o prefeito revogou o decreto 14.521, de 2004, que dispunha sobre o regime normal de trabalho do magistério e abriu a possibilidade da criação de uma normativa que altera a estrutura horária de todo o ano letivo. (<https://www.sul21.com.br/jornal/entenda-o-que-dizem-professores-e-secretaria-de-educacao-sobre-mudancas-na-rede-de-porto-alegre/>, acesso em 28/11/2017)

A resistência consistia em manter o calendário e a rotina tal como haviam sido discutidos e planejados no final do ano anterior, em conjunto com as comunidades. Mas as escolas foram punidas com a retirada de vice-diretores e de docentes. Também sofreram ameaça do corte do ponto de quem não aderisse ao decreto, sendo que, no primeiro semestre, foi implementado o ponto eletrônico nas escolas. No final de maio, diante da impossibilidade de garantir o direito de autonomia das escolas, as famílias de estudantes da rede municipal ocuparam algumas delas.

Estagiárias e estagiários ingressaram nas escolas municipais que estavam, primeiro, em clima de luta e resistência, o que após todos os embates possíveis, se

transformou em tristeza e desânimo do corpo docente, refletindo também, em grande parte, no trabalho pedagógico.

E, para fechar o primeiro semestre com “chave de ouro”, mais uma vez o governo de Marchezan Jr. atacou as escolas municipais, na tentativa de suspender as matrículas da EJA, a serem feitas em julho, para as pessoas que buscam retomar os estudos no segundo semestre. Felizmente, perdeu e recuou: após muitas mobilizações de diferentes órgãos, instituições e organizações, com especial destaque às escolas e ao Fórum de EJA/RS, as matrículas foram retomadas.

Recordar estes fatos evidencia que vivemos, ao longo do semestre, um embate permanente entre o governo municipal e os professores e professoras desta rede. Embate desgastante, porém inevitável para quem se dedica a garantir o direito humano à educação em contextos escolares marcados pela pobreza e pelo descaso do Poder Público. Afinal, como aceitar de braços cruzados que o governo municipal destrua os poucos direitos conquistados pelos/as trabalhadores/as da educação? Direitos que repercutem diretamente na qualidade do seu trabalho cotidiano com crianças, jovens, adultos e idosos desta cidade? Como esquecer que estas pessoas são sujeitos de direitos, que têm na escola não um favor do prefeito, mas um direito imprescindível para acessar outros direitos?

Com um semestre tão intenso de lutas, cada estudante tentou manter a alegria do aprender nas salas de aula, nem sempre tarefa fácil, ainda mais nestes tempos. O que os motivou foi a convicção de que contribuir para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas é uma das formas de luta política possível no contexto atual. Assim, os estagiários e estagiárias dedicaram-se aos diferentes projetos apresentados nos artigos deste número.

Como os leitores e leitoras poderão comprovar, o campo da EJA, mesmo contemplando especificamente os anos iniciais, é bastante amplo e complexo. Os trabalhos versam sobre a aprendizagem, reflexões sempre urgentes e necessárias, mas também muitos que versam sobre seus sujeitos e contextos. A situação de rua de muitos estudantes, a violência vivida e silenciada pelos sujeitos da EJA, moradores de bairros pobres e o público LGBT são alguns exemplos de temas abordados. Por fim,

não poderia faltar o questionamento sobre o processo de tornar-se docente, sempre emergente nas práticas de estágio.

As experiências e reflexões desenvolvidas nestes textos nos fortalecem e inspiram a seguirmos na luta pela escola pública e, em especial, pela garantia do direito à educação para as pessoas jovens e adultas de Porto Alegre e de todo o país, no desejo sempre vivo de construirmos um mundo melhor para toda a população. Esperamos que também tenha este sentido para cada pessoa que se dedicar à leitura deste número.

A todos uma ótima leitura!

Aline Cunha

Ana Cláudia Godinho

Denise Comerlato

A ESCRITA AUTORAL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES DA EJA

Carine Lemos da Silva

carinellemos20@gmail.com

RESUMO: O artigo que apresento é construído em base as vivências do estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, realizado em docência compartilhada em uma turma de EJA de uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Apresento a prática da relação escrita autoral e autonomia dos sujeitos a partir da ação docente relacionando com teóricos que tratam da educação popular e da alfabetização dos jovens e adultos pouco escolarizados. As atividades de produção de textos individuais e coletivos transformaram-se em ferramenta de escrita autoral, instigadora do avanço dos estudantes na compreensão da linguagem escrita e impulsionadora do protagonismo e da autonomia em sala de aula.

PALAVRAS- CHAVE: Escrita Autoral. Autonomia. Ação Docente. EJA.

INTRODUÇÃO

A escrita elaborada neste artigo é resultado da motivação, inspiração e reflexões que cresceram a partir da experiência de estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia na Totalidade 3 (T3), com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, localizada no bairro Humaitá, em docência compartilhada.

No decorrer do desenvolvimento das atividades que objetivavam a alfabetização dos jovens e adultos da T3 que, mesmo em um nível mais avançado que as totalidades anteriores, expressavam a necessidade de avançar na apropriação da escrita e da leitura, percebeu-se a importância de trabalhar em sala de aula a escrita autoral. Neste sentido, quanto ao uso do termo autoral destaco, com base em Marta Durante (1998), que a atividade linguística é uma atividade humana complexa, que permite que representemos a realidade mantendo a relação com o pensamento. É através da linguagem que estabelecemos a representação e a regulação do pensamento e da ação, com a comunicação das ideias e intenções conscientes por parte do educando por meio da mediação do educador, como destaca Durante (1998) no livro *Alfabetização de Jovens e Adultos: Leitura e produção de textos*.

Percebendo os desafios, as necessidades da turma e de cada um, as aprendizagens e o exercício de me tornar mediadora no processo de contribuir para o saber e a autonomia dos estudantes da T3, é que se desenvolveu o planejamento de minha prática docente, oportunizando o protagonismo dos estudantes na escrita de seus próprios textos. Incentivei que estes fossem textos que expressassem suas subjetividades de sujeitos inseridos em uma cultura, pertencentes a uma classe e que podiam usar a sua escrita como forma de registrar a sua história, bem como de poder criar outras mais. Obviamente, a escrita autoral foi sendo concebida por um processo, o que demandou a aproximação pela leitura de textos prévios, de autores variados e que fossem convidativos. A proposta com a leitura desses textos é de que provocassem os estudantes a se tornarem também donos daquilo que escrevem, e é este processo que socializo neste artigo que tem como pano de fundo meu estágio docente.

Contextualização da escola, sua concepção de Educação para Jovens e Adultos no desenvolvimento da prática pedagógica

A contextualização dos princípios da escola e do perfil da turma, que começou a ser delineada já nos primeiros dias da observação, motivaram intervenções pedagógicas voltadas à produção textual, por se tratar de uma turma de pós alfabetização, etapa esta em que há o objetivo de consolidar a escrita e a leitura como um saber consistente.

Observar e considerar as circunstâncias, o ambiente e os estudantes envolvidos é um passo primordial para o olhar atento e reflexivo, assim como para a organização das ações no espaço escolar. Permite-nos aliar os desejos e as necessidades da turma com nossas intenções pedagógicas. Ressaltando que “o olhar atento e crítico, assim como a sensibilidade nas avaliações e reavaliações dos registros em um processo de educar o olhar” concebendo a observação como “um instrumento para diagnóstico de faltas e para as necessidades da realidade pedagógica” como nos indica Freire (2008, p.45).

Situada em um bairro periférico na cidade, a escola atua em três turnos. A instituição trabalha com crianças e jovens do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental durante o dia, e a noite é destinada à EJA e suas Totalidades (de 1 a 6). O trabalho cotidiano da escola propõe a prática nessa modalidade a partir das diretrizes curriculares (Parecer CNE/CEB 11/2000) nos que diz respeito às funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Desta maneira, busca-se ofertar e garantir o acesso, assim como a igualdade de oportunidades a estes estudantes já excluídos anteriormente da escola regular, oportunidades que contribuam para novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e na abertura de canais de comunicação. Ainda, constituindo o sentido de existir com base no caráter incompleto do ser humano, quando seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem pode se realizar ao longo da vida, inclusive na escola, em uma perspectiva da educação permanente.

As atividades foram relacionadas a um tema, de acordo com a avaliação e as decisões das reuniões pedagógicas semanais, por vezes realizadas como proposta integradora e de acolhida, em aulas coletivas com todas as turmas, com o intuito

depriorizara interação dos estudantes, suas necessidades e desejos, demandados pela realidade social, econômica, cultural dos mesmos. Este tipo de prática coletiva fomenta a relação de permanência dos jovens e adultos na escola, ensinando a partir da realidade.

O desenvolvimento de atividades que objetivavam a autonomia e protagonismo dos estudantes se deu justamente pelo ambiente escolar, que tem como concepção o desenvolvimento desses objetivos e, dessa forma organiza o trabalho docente de forma coletiva para tal.

A Turma

A T3 é formada por vinte e três estudantes matriculados, que possuem entre 15 e 69 anos de idade, sendo que são frequentes cerca de dezoito - 9 homens e 9 mulheres. A turma conta com três jovens de inclusão. Em sua maioria estão desempregados ou em busca de trabalho e a motivação de voltar aos estudos envolve essa preocupação. Em um questionário realizado para o diagnóstico socioantropológico, todos disseram ter pouca renda, auto declarando-se negros e pardos em sua maioria, inclusive os que têm fenótipo de pele escura. Quanto ao nível psicogenético da leitura e da escrita dos estudantes, predomina o nível alfabético ortográfico, sendo que quatro estudantes apresentaram concepção silábicos alfabética da língua escrita.

As relações em sala de aula foram de carinho, respeito e alegria, com uma dinâmica de liberdade para sair e entrar quando necessitavam, questionar e expor suas ideias e vontades, como era a relação com a professora da turma. Interagiam pouco entre si, apenas um grupo ou outro, e existia uma timidez em demonstrarem algo que não sabiam. Ao longo do estágio avançamos nesse aspecto, e foi também a partir da preocupação de constituir o sentido de grupo e resgatar a autoestima que a escrita autoral para o desenvolvimento da autonomia se realizou no planejamento.

A turma se desconstituiu e se constituiu por duas vezes devido aos avanços, desafio amenizado pela disposição dos estudantes em participar e fazer do espaço das aulas um lugar seu.

Concepção de educação e princípios da prática

Através da experiência enquanto estudante, das práticas já realizadas e também do que é observado enquanto trabalhadora em espaços escolares, o docente é quem coordena a disposição das classes, a metodologia das atividades e a organização da rotina, mas penso que ser docente vai, além disso. Deve coordenar as ações e suas intenções de propô-las, nos objetivos da sua prática e priorizando a quem ela se destina. E mais, deve assumir os erros ao refletir sua prática, observar a realidade e os meios pelos quais deve buscar a valorização e buscar a desnaturalização das práticas inadequadas, abrindo-se ao aprendizado.

Para a formação como docente é necessário levar em conta princípios que nos formaram e regem nossas atitudes como educadores. A importância da avaliação contínua de suas ações e a reavaliação de seus conceitos e princípios deve ser constante. Não se pensa em uma docência sem pensar na questão de humanidade, humildade, estudo contínuo, abertura para as novas ideias e tecnologias da educação. Respeitar e ver o outro, assim como a consciência de ser incompleto.

São alguns dos princípios que orientadores da prática:

- **Cooperação.** Para Vygotsky (1996), a relação educador/educando não deve ser uma relação de imposição, mas, sim, de cooperação, de respeito e de desenvolvimento. O aluno deve ser considerado um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. Para isso a educadora cumpre um papel muito importante, pois através de sondagens poderá elaborar seu planejamento a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.
- **Diálogo** construído a partir da realidade. Os temas dos projetos trabalhados e as atividades que porventura os integrem devem

propiciar meios para que os alunos possam se descobrir e descobrir suas habilidades e potencialidades. De igual modo, buscar dialogar com a realidade dos educandos e integrá-los num projeto comum de formação.

- A Reflexão sobre a prática. A reflexão é o instrumento cognitivo que possibilita rever, pensar e investigar meios para aprimorar tanto o planejamento quanto a prática pedagógica, tentando torná-los mais adequados às necessidades dos alunos em ações futuras.
- A Educação Crítica. O acolhimento das diferentes concepções dos educandos sobre os temas de sua realidade se dá de maneira a propiciar a desconstrução de pré-conceitos e de estereótipos. Pensar uma educação para a diferença e uma prática pedagógica que vise à inclusão de todos implica em problematizar a lógica normativa e as estereotipias sociais.
- A Avaliação Emancipatória. Esta concepção de avaliação propõe que todos os sujeitos implicados participem, reconheçam as aprendizagens e as necessidades de aprendizagem de forma contínua no cotidiano escolar. Não somente o educando será avaliado, mas também o professor, para que este possa melhorar sua prática pedagógica junto com os estudantes. Para Álvares Méndes (2003) a avaliação só tem sentido quando está a serviço de quem aprende e assegura a correta aprendizagem: avaliar para aprender.

A partir dos princípios elencados acima, a prática educativa se deu buscando priorizar os tempos dos estudantes no processo de aprendizagem, respeitando os seus limites e suas particularidades, exercendo com criticidade o fazer pedagógico aliado a realidade que cerca os jovens e adultos em nossa sociedade. A motivação para a leitura, escrita e oralidade se deram através de atividades dinâmicas e com sentido na realidade, com espaços para conversas, debates, soluções de problemas, onde os estudantes puderam construir seus argumentos e posicionamentos com vistas à

tomada de decisões junto ao trabalho coletivo. Deste modo, a reflexão e a diversidade de ideias e opiniões construiu caminho de autonomia individual e de grupo.

Mãos, pensamentos e vivências à obra: da autoria à autonomia

Nesse tópico irei descrever as propostas e o desenvolvimento das atividades com o relato de experiência da primeira produção dos estudantes – das ideias soltas e ainda como embrião de produção, experiência que possibilitou as iniciativas posteriores com o objetivo consciente, dos educadores, de construção da autoria e da autonomia a partir do ato de transformar o conhecimento oral em conhecimento escrito. Primeiro, o texto coletivo 1: “O que queremos dizer ao Presidente Temer”, e a segunda produção – já com elaboração, organização e a consciência da própria autoria – o texto coletivo 2: “Aquarela rio-grandense”.

No desenvolvimento dessas atividades foi possível investigar a relação da escrita autoral como ferramenta de desenvolvimento do protagonismo e autonomia dos estudantes, o que se consolidou nos textos individuais produzidos durante a construção do “Jogo das Profissões” que trarei na análise final.

No decorrer das semanas de estágio:

Semana 1¹: Desenvolvimento do texto coletivo do quadro 1:

“O que queremos dizer ao Presidente Temer”
Nós estamos escrevendo para o presidente Temer, para que crie vergonha na cara, que devolva a aposentadoria do povo.
Gostaríamos também de saber sobre o dinheiro roubado. Quando vocês vão devolver os bilhões roubados?
Por que vocês não refletem o que estão fazendo com os trabalhadores?
Devemos fazer greve geral!
Os políticos nos fazem de palhaços para acreditarmos que o estado está sem dinheiro, não podemos permitir, vamos à luta.
Não vamos deixar que roubem nossos direitos trabalhistas. No dia 28 de abril vamos parar o Brasil.
Não vai ter ônibus, não vamos trabalhar. Somos contra as reformas da previdência e trabalhista. Diário de Classe: 27/04/2017

Inicialmente houve resistência ao tema, o que me deixou um pouco nervosa, mas, com o desenrolar da proposta e da compreensão do objetivo, todos participaram do debate com críticas aos políticos, ao sistema, à falta de oportunidade aos pobres e

¹Estavam presentes onze estudantes.

trabalhadores e às vantagens para os ricos e poderosos. Acredito que sentar-se com as classes em círculo contribuiu para um ambiente agradável e acolhedor para desenvolver o debate e sentir-se à vontade para expressar suas opiniões.

Escreveram com disposição, mas com dificuldades de organizar as ideias a partir de suas considerações orais sobre o tema. Todos escreveram e leram suas frases individualmente, alguns fizeram mais de dois parágrafos. Essa foi uma forma de registrar suas escritas, e também para ter ideias prévias para a construção do texto em conjunto.

Acolheram com curiosidade a proposta de texto coletivo e surpreenderam-se com a possibilidade de criarem em grupo o texto. Discutimos que assim também precisa ser em sociedade, construir com a contribuição de todos por uma ideia em comum. Fortaleceu os laços enquanto turma, assim como visualizaram a possibilidade de uma produção em comum e o quanto cada um conseguiu contribuir, mesmo que ainda em forma de “desabafo” e “frases soltas”, mas que com a mediação dos educadores tomou forma de texto.

Semana 4²: Desenvolvimento do texto coletivo do quadro 2

“Aquarela rio-grandense”

No nosso Rio Grande tem muita beleza:
Ir ao Gasômetro tomar chimarrão,
Ou na Redenção sentir a natureza.
Saindo de Porto Alegre a serra vai subindo:
Em Gramado tem natal luz
E em Caxias um bom vinho.
Muçum, Estrela e Encantado
Ijuí com suas cachoeiras,
E Guaporé com seu artesanato, o interior é um barato!
A terra que Teixeira canta é Passo Fundo
Os encantos da região sul,
Rio Grande, Cassino é a maior praia do mundo!
Na aquarela do nosso Rio Grande
Churrasco e chimarrão não podem faltar
E o pôr do sol do Guaíba para tradição completar.

Diário de Classe: 18/05/2017

²Estavam presentes oito estudantes.

A produção do texto coletivo partiu da necessidade constatada pelos estudantes de que, no texto da música que trabalhamos e que descrevia a diversidade do Brasil em forma de aquarela, não tinha o Rio Grande do Sul representado. A partir das escritas individuais sobre o que eles consideravam importante escrever sobre o RS, criamos juntos rimas (proposta dos educadores a partir do trabalho do texto da música). Todos contribuíram dando ideias e sugerindo modificações sobre as ideias iniciais dos colegas, trazendo suas histórias com a cidade de Porto Alegre e outras cidades de onde vieram, pois muitos nasceram no interior. Observando a empolgação em inventar combinações com as palavras, propus que na próxima aula cada um trouxesse uma rima de autoria sua ou alguma que gostassem. A partir dessa atividade, desenvolvemos outra: a mensagem do dia, em que os estudantes traziam para o início das aulas suas composições.

Semana 10³: Textos individuais do Jogo das Profissões: a autoria com autonomia

A proposta era de que os estudantes a partir do sorteio de uma das imagens utilizadas durante o jogo escrevam um pequeno texto sobre sua opinião em relação à profissão e sua valorização ou não.

Nas imagens 3, 4 e 5 pode-se verificar as produções individuais de três estudantes e o desenvolvimento da competência textual dos mesmos indicando o domínio da produção e interpretação a partir do uso social, oral e escrito, nessas elaborações os educandos cumprem o papel de escritor e leitor: “Considerando que o conhecimento não se desenvolve apenas pela incorporação de novos dados, mas pela reorganização e reelaboração de conhecimentos que já possuímos” (DURANTE, 1998, p. 32).

³Estavam presentes cinco estudantes.



Foto 1: leitura de imagens e Foto 2: Equipe para organizar as escritas individuais sobre as profissões.

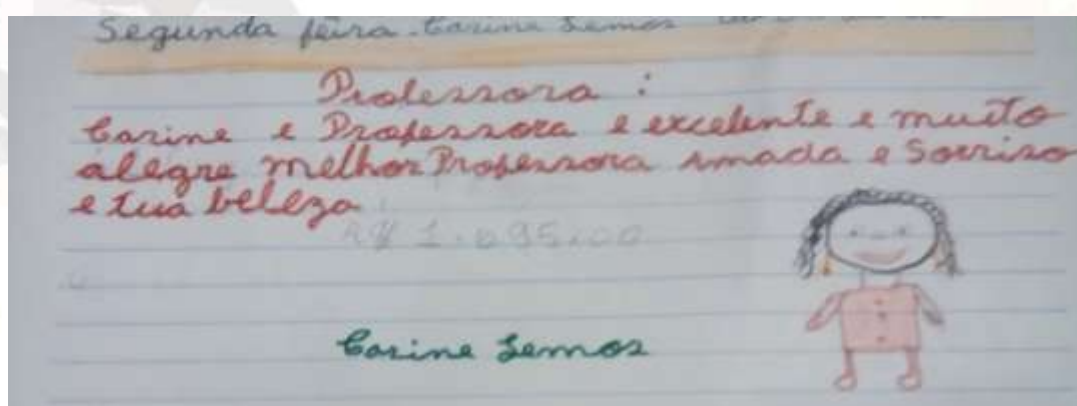


Foto 3: Produção de C

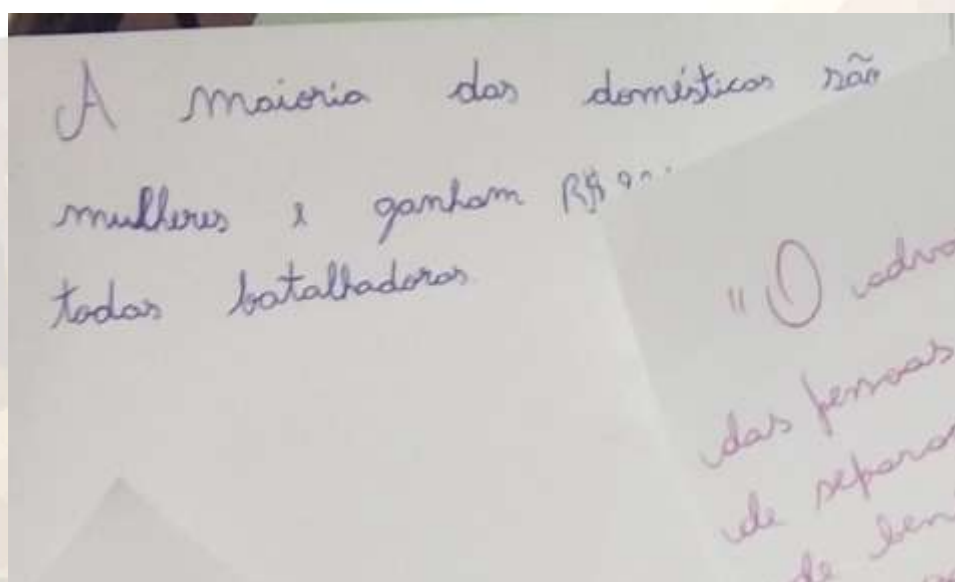


Foto 4: Produção de N

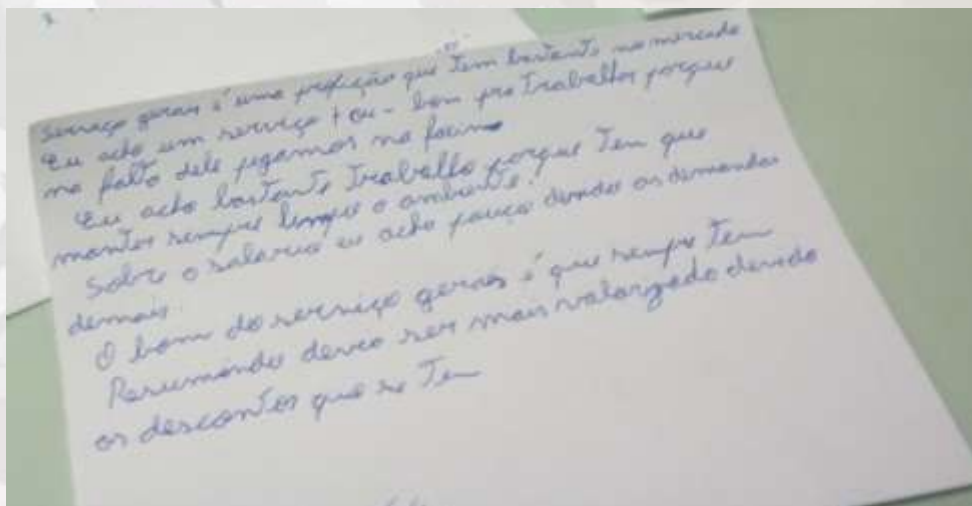


Foto 5: Produção de W

Como percebi que o texto autoral na prática coletiva desenvolvia a autonomia

Como consequência da proposta de construção do texto coletivo na primeira semana, observei a necessidade da turma se apropriar da escrita de forma autônoma e desenvolver a sistematização do diálogo entre linguagem oral e escrita.

Investigar as possibilidades para o desenvolvimento de atividades me levou ao livro de Marta Durante em *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*, cuja abordagem passa pela necessidade de entender os efeitos da alfabetização/escolarização no processo de desenvolvimento cognitivo, de como ele se estabelece em nossa sociedade letrada e assim na vida dos sujeitos da EJA.

Corroborar com essa perspectiva, Marta Khol de Oliveira:

Qualquer que seja a escola preserve como característica inerente o conhecimento, como objetivo privilegiado da ação. É na escola, no processo de pensar sobre o próprio conhecimento, que o indivíduo aprende a se relacionar como o conhecimento descontextualizado, independentemente das suas relações com a vida imediata. Tal conhecimento pode ser constituído em outras instituições sociais, mas, em nossa sociedade letrada, a escola é a instituição privilegiada para essa função. (OLIVEIRA, 1992)

Creio, como DURANTE (1998), na compreensão da prática discursiva e do uso da língua contextual como ponto de partida para o conhecimento que resulta dos processos cognoscíveis. Não se limitar ao que é de senso comum – mas partir dele – e

que este é um processo de superação importante. E como declara Freire (1994), um direito que as classes populares têm. Assim, “as mudanças cognitivas estão menos relacionadas com a escrita em si e muito mais com o uso dado à escrita nas suas funções e contextos diferenciados” (DURANTE, 1998, p. 27). Ter o acesso ao pensar e refletir sobre a linguagem e suas variadas funções de uso se torna mais necessária do que o somente o acesso da linguagem, o que contribui para o desenvolvimento de sujeitos na estruturação da autonomia e do protagonismo em relação ao seu ambiente social. Entende-se por protagonismo e autonomia a participação efetiva dos discentes no seu processo de escolarização.

A prática docente com os trabalhadores não alfabetizados ou pouco escolarizados da construção civil descrita no livro é um exemplo da busca que se faz necessária em fazer atividades considerando o uso social como principal recurso, e assim também procurei proceder durante a articulação das atividades para a sistematização da língua escrita na T3. Essa proposta possibilitou a descoberta da escrita autoral como ferramenta de trabalho na constituição da autonomia.

Reconhecer que o desenvolvimento cognitivo tem continuidade na vida dos sujeitos jovens e adultos e a importância de articular práticas que favoreçam esse desenvolvimento possibilita a construção de uma metodologia para a autonomia dos sujeitos em sala de aula e para a vida. E torna a escrita autoral um instrumento de luta em uma sociedade letrada, como ferramenta de apropriação da linguagem e empoderamento social dos sujeitos jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual, o processo do desenvolvimento de autoria da escrita nos textos individuais e coletivos incentivou a autonomia dos estudantes no processo de reconhecer a indispensabilidade de ter organização diante da proposta de escrever um texto para comunicar, através do texto, o que expressam na linguagem oral. Isso tanto ao empregar sua opinião, agindo assim com autonomia para desenvolver sua participação no mundo letrado, quanto ao preocupar-se em desenvolver uma escrita

coesa e com sentido, na perspectiva de ser autor consciente, analisando em como seu texto vai chegar ao leitor.

Trabalhar a realidade em que os alunos estão inseridos e impulsionar a aquisição da linguagem, ao desenvolver a autoestima e o protagonismo como pressupostos para a autonomia dos educandos da EJA, é um dos caminhos que os educadores usam para que esses sujeitos compreendam que podem fazer intervenções, levantar questionamentos e ter opinião. Isto porque os assuntos tratados são parte de suas vidas e tem sentido para o uso cotidiano.

No ensino regular tradicional, a prática de propor textos para ninguém ler serve somente para demonstrar que o estudante sabe e, assim, o professor cumpre sua função apenas pela correção do que está certo ou errado. A articulação dos saberes prévios dos estudantes diante da proposta da escola e do planejamento semestral proposto com base na educação popular - que insere os sujeitos na lógica horizontal de ensino aprendizagem -, demonstrou que os textos escritos com destinatários reais passam ao autor a preocupação com a correção, a adequação e a pertinência do texto para quem lê, além de si mesmo.

É possível, assim, organizar um plano de trabalho docente reflexivo e intencional que use a escrita no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Para tanto, exige dos educadores nitidez dos conteúdos, dos objetivos e da sua postura de mediador do conhecimento com os sujeitos da EJA. Nesse sentido a busca por uma ação que possa gerar intervenções que provoquem o desenvolvimento da capacidade de comunicação, “ou seja, a competência textual (capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos de uso social) para satisfazer necessidades pessoais do indivíduo e para acesso e participação no mundo letrado.” (DURANTE, 1988, p. 30).

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-MENDES, Juan Manuel. **A avaliação em uma prática crítica**. Pátio Revista Pedagógica, ano VII, nº 27, ago/out 2003, p. 21-24

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Madalena. **Educando o olhar da observação**. In: FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p.45-46.

VYGOTSKY, Levi. **Ciclo de aprendizagem**. Revista Escola, Ed 160, Fundação Victor Civita, São Paulo.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Analfabetos na Sociedade Letrada: diferenças culturais e modos de pensamento**. Revista Travessia, 1992. p. 17-25.

BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em julho de 2017.

SOU UMA PROFESSORA TRADICIONAL? EM QUE CONSISTE SER TRADICIONAL?

Elaine Lembeck

elainelembeck@gmail.com

RESUMO: O artigo que apresento é construído em base as vivências do estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, realizado em docência compartilhada em uma turma de EJA de uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Apresento a prática da relação escrita autoral e autonomia dos sujeitos a partir da ação docente relacionando com teóricos que tratam da educação popular e da alfabetização dos jovens e adultos pouco escolarizados. As atividades de produção de textos individuais e coletivos transformaram-se em ferramenta de escrita autoral, instigadora do avanço dos estudantes na compreensão da linguagem escrita e impulsionadora do protagonismo e da autonomia em sala de aula.

PALAVRAS- CHAVE: Escrita Autoral. Autonomia. Ação Docente. EJA.

INTRODUÇÃO

O método de trabalho de Paulo Freire, Tema Gerador, é muito fecundo para o trabalho docente. Trago aqui minha experiência de estágio que foi na E. M. E. F. Gov. Ildo Meneguetti, no primeiro semestre de 2017. Durante esse período a instituição teve como Tema Gerador a “Cidadania” perpassada por dois eixos primeiro “O mundo do trabalho” e o segundo “Leitura de mundo”. Destaco que são dois eixos críticos que potencializam a problematização em sala de aula.

Minha experiência de estágio por quatro meses foi na Educação de Jovens e Adultos. Uma T3, com uma média de frequência de 7 a 10 alunos, e com grande rotatividade. No entanto, com uma base de cinco alunos muito assíduos. Destes alunos, muitos não trabalham, outros são do lar, dois com benefício concedido temporariamente pelo INSS, uma aposentada, uma doméstica, um segurança e um armador da construção civil. A respeito da vida pessoal, muitos moram com a família, uns estão namorando, outros já são casados, ou divorciados. Passaram pela turma dois alunos que saíram da FASE. Um teria dificuldades se terminasse o namoro, pois não teria para onde ir, já que vive na casa da namorada; outros com casa própria; carro; ou moto. Uma das estudantes tem todos os filhos formados em nível superior, outros sem filhos, outro ainda com uma filha adolescente que abandonou a escola e lhe deu um neto. São alunos de religiões diversas, mas principalmente católicos e umbandistas. Nem todos moram nas redondezas da escola e muitos vêm de comunidades adjacentes. Ou seja, são realidades diversas. Então, me indago, qual é a realidade destes alunos? De qual pressuposto devo partir? De qual realidade? E me preocupo sobre que realidade atribui-se a estes educandos. Pois não posso falar no mundo das classes populares como algo homogêneo como se todos vivessem da mesma forma. Ou seja, quanto mais os conheço mais vejo a diversidade e até diferenças nas condições de vida/trabalho.

Então, partir da realidade do estudante foi difícil, se eu considerasse o micro cometeria o erro de atribuir uma realidade a eles e não partir da realidade deles. Pois não estou trabalhando em uma vila de pescadores, que a relação da profissão de trabalho é um elo comum. O que encontrei de elo comum, mas comum a todos nós,

não só ao sujeito de quem falo, mas deste sujeito que fala também, é a sociedade que construímos e que nos constitui. Sociedade está machista, homofóbica, classista e excludente.

Desenvolvimento

O processo de escolha sempre é arbitrário, pois escolhemos um tema em detrimento de outro. Ou seja, poderia ter optado por trabalhar o preço do feijão e as relações que envolve o ir ao mercado, a produção e o preço desse feijão, que seria de extrema relevância. Mas, não o fiz, pois escolhi por desenvolver com eles a análise das reformas trabalhista e previdenciária, seguida da problematização das relações de ser homem, ser mulher, ser heterossexual, ou estar entre os LGBTT, e outras as relações de poder a que estamos imersos. Não devemos achar que é um equívoco não priorizar práticas comuns do dia a dia, pois mesmo que muitas vezes não se percebe o que está envolto por estas questões, o sujeito é parte desse tecido social. E como diz Paulo Freire:

Na medida em que se aprofunda o antagonismo entre os temas que são expressão da realidade, há uma tendência para a mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de “irracionalismo” e de sectarismo (FREIRE, 198, p. 93).

E não foram eles que me sugeriram trabalhar estes temas, mas também não sugeriram outros, pois era uma turma bem retraída inicialmente. Está foi uma das características desta turma, não indagar, no início até falar sobre os assuntos era difícil, eles não eram tão dispostos a participação em aula. Mas, com o tempo e com o desenvolvimento da concepção de conhecimentos diferentes e que todos somos ignorantes em alguma coisa e não devemos nos envergonhar de errar, ou não saber algo, eles começaram a conversar sobre os temas propostos e a expor suas opiniões.

Paulo Freire (1987, p.118) afirma que: “Com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionaram como codificações de investigação”. No estágio que descrevi acima e as suas atividades propostas, os estudantes foram indagados e desafiados a manifestar seus interesses de estudo. Mas eles pouco avançavam nas sugestões, sempre que perguntado sobre o que eles queriam aprender ou saber, eles diziam: “português e matemática”, e sempre

que escolhiam algum tema era para responder a indagação feita pela professora, não era espontâneo. Como em certa vez em que fomos discutir um tema proposto por um aluno e o próprio disse que não queria saber aquilo, e não tinha interesse em dialogar sobre. Por isso, e pelo pouco envolvimento quando trabalhamos algo sugerido, inclusive pelos próprios alunos que sugeriram o tema, observei que dificilmente manifestavam um interesse de estudo genuíno quando colocados na responsabilidade de dizer que interesses possuem, ou priorizavam. Acredito que a curiosidade genuína aparece quando de forma espontânea alguém passa a perguntar, indagar de muitas formas e participar das aulas. E isso foi algo que visualizei pouco neste grupo.

Na escolha dos temas fui de certo modo arbitrária, pois escolhi os temas quando identifiquei a necessidade de trabalhar tais temas, pois percebi nas falas dos educandos que estavam precisando pensar mais sobre estes assuntos, já que muitos dos discursos eram machistas e preconceituosos. E tudo bem, o tema ter partido do diagnóstico do professor.

O que quero problematizar é que nem sempre vamos partir somente da fala dos sujeitos, pois ninguém pode sugerir estudar um tema sobre o qual desconhece a importância, ninguém sabe que o ar existe enquanto ar antes que se enuncie a este sujeito, ele sente quando o respira e lhe causa sensações, mas só será algo concreto mesmo que impalpável, quando anunciado. O mesmo ocorre com a forma que me relaciono com o mundo, as situações de opressão, de homofobia, e o pensar sobre quando está sendo opressor só passa a ser uma questão para o sujeito que a problematizou, e se reconheceu como tal.

E para esta reflexão acontecer o sujeito precisa chegar à situação da contradição, de estranhamento diante da situação limite, e isso não ocorre de forma espontânea. Mas, precisa ser provocado pela vivência, levando a desnaturalização e despertando a consciência de que somos sujeitos históricos.

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações limites”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhe cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inérito viável”. (FREIRE, 1987, p. 94).

A partir destes Temas Geradores potentes foi possível problematizar a questão das reformas que é algo efervescente e controverso nos meios de comunicação. E diagnostiquei que na turma tinha trabalhadores de mão de obra menos qualificada, com menos escolaridade, portanto os mais suscetíveis a terceirização, os que menos permanecem no mesmo trabalho, os que fazem os trabalhos mais pesados e insalubres. Estamos vendo o desmonte da CLT e retrocessos no sistema previdenciário, e estes sujeitos serão os mais afetados. Então pergunto, ao trabalhar este tema não se parte da realidade deste sujeito? É só a realidade imediata que interessa? Devo trabalhar mesmo que não partiu de seu interesse?

Indo mais além, indago o que é considerar o interesse dos estudantes? O que é interesse? Interesse é só quando o sujeito expressa em palavras que quer estudar tal coisa ou é em um sentido mais amplo, no sentido de pensar se é do interesse destes sujeitos, é bom para eles, é importante para eles ter tal conhecimento.

Destaco aqui alguns dos momentos de estudo que perpassaram minha prática docente, e percebo uma dinâmica entre os temas de estudo. Dinâmica esta possibilitada pelo Tema Gerador e os eixos “O mundo do trabalho” e “Leitura de mundo”. E olhando para os temas escolhidos “Dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos”. (FREIRE. 1997, p. 34). Mas, assim como Freire, é claro que discordo por ter conhecimento da impossibilidade da neutralidade da educação, se ela não está servindo a uns, certamente está a outros.

Tabela 1: Quadro das atividades desenvolvidas

Momentos	Temas desenvolvidos
1°	Observação
2°	Malala: a menina que queria ir para a escola. Leitura do livro.
3°	Reformas da previdência e trabalhista. Estudo das propostas e análise dos benefícios e quem é beneficiado.
4°	Mulheres na propaganda. Estudo de como a mulher vem sendo representada na propaganda a partir da década de 20.
5°	Violências contra a mulher: física, psicológica, sexual, patrimonial, moral.

6°	Construção da maquete da sala. Realização da planta da sala seguida da construção da maquete.
7°	Mulher: educação e trabalho. Estudo das relações entre salário e formação para mulheres e homens em uma mesma função.
8°	Mulheres na história. Trabalho sobre as mulheres importantes na nossa história pessoal e as mulheres que entraram na história oficial.
9°	Machismo e o prejuízo aos homens. Relação da ideia de ser macho com agressividade, falta de cuidados com a saúde, comportamento destrutivo, mental e emocionalmente prejudicado pela privação de expressão dos sentimentos.
10°	Gênero, identidade e sexualidade. (LGBTTFobia) Diferença entre, sexo biológico, orientação afetiva-sexual, identidade de gênero e expressão de gênero. Desconstruindo a ideia binária do normal.
11°	Alimentação: origem de saúde e doenças. Estudo sobre os alimentos
12°	Sistema digestivo
13°	DST e sistema reprodutor

Sempre tive como preocupação a ética ao trabalhar estes temas, e como Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia (1996), não entendo a ética como tentativa de passar a ideia de que é possível ser isento, neutro, seja qual tema for. Portanto para mim a maior falácia e irresponsabilidade ética é dizer aos estudantes que não estou ali defendendo, nem criticando e em seguida fazer um discurso de abono ou desabono do tema em questão. Ou então dizer que só estou trazendo os fatos, como se os fatos pudessem ser olhados de forma neutra e não possuímos uma perspectiva nossa. É um grande erro agir como se o educador não falasse de algum lugar, seja ele qual for. E entendendo esta impossibilidade de neutralidade a ética está em assumir sua posição claramente aos educandos, pois então eles sabem qual sua perspectiva e o porquê de tal interpretação dos fatos.

Na dimensão ética, segundo Freire (1996) ainda reside o respeito ao educando, mas deixo claro que não entendo respeito como compreender a perspectiva do sujeito olhando ele como ser passivo e não problematizar sua visão de mundo. Devemos partir das concepções que cada sujeito traz, mas com a preocupação de ampliá-las. O

desrespeito não está em dizer que, do lugar de onde o educador fala aquele pensamento está equivocado. Mas desrespeito seria não problematizar as questões, ou falas e posições preconceituosas que tem impondo a outras pessoas às “situações limite”. Uma “situação limite” muito presente ainda hoje no Brasil, por exemplo, é a discriminação por etnia, gênero e orientação afetiva-sexual. Qualquer fala, depoimento, ou discurso de apologia que ataca e violenta as pessoas que sofrem as consequências, se não for problematizado, passa a caracterizar certa situação limite, que causam medo, desconforto e oprime os que sofrem tais ataques.

O desrespeito, aos educandos, reside na humilhação deles se o educador os tratar com desdenho, ou convencê-los de que são sujeitos inferiores por seus posicionamentos. Sempre irei problematizar as visões de mundo, de meu educando, pois se for para não problematizar as “verdades” produzidas no senso comum, não devo trabalhar estas questões, melhor seria só adotar um livro didático e seguir o roteiro das aulas.

No entanto, alerto que a mudança de discurso por vezes é só uma mudança de discurso e não de concepção. Por tanto, basear o sucesso de um planejamento só na mudança de comportamento em um ambiente controlado como a escola é uma ilusão, como quando fomos ao teatro assistir à peça “Nuestrasenho de las Nuvens” depois de já termos trabalhado as questões de gênero identidade e sexualidade. Quando os discursos já não eram mais de reprovação, de tratar como o errado, o não natural, as falas eram: “ninguém tem nada a ver com isso”, “isso é normal”, “todos temos direitos iguais”, “somo todos seres humanos livres”. No entanto, quando dois atores, homens, insinuaram um beijo no palco, a plateia que estava em minha volta, incluído meus alunos, começaram a praticamente gritar: “Aí não! Aí não né”, eles cada vez falavam mais alto, até que os atores se afastaram. Por tanto, não devemos focar nosso objetivo apenas nas questões de problematização e desconsiderar o conteúdo, ou achar que ele é inferior em relação às questões da vida, pois a escola tem tanto o objetivo de educar quanto o de ensinar, não devemos cair nos dualismos entre conteúdo e a vida.

Durante essa prática nem sempre consegui trabalhar integrado, em situações dentro dos temas de estudo fizemos as contas de quanto tempo cada um levaria para

se aposentar ou quanto de açúcar e sal consumimos em um lanche feito em sala de aula, quanto àquela refeição representava de um total que poderia ser consumido em um dia. Mas em outros momentos os estudos foram descontextualizados, em certas situações específicas, com o propósito específico de desenvolver um conhecimento escolar exigido, como por exemplo, a capacidade de identificar as ideais que os problemas matemáticos apresentavam. Então, contamos laranjas, comparamos preços de carros em lojas, quantos livros uma gráfica produziu. Enfim, atividades sem uma problematização direta, com o intuito de desenvolver apenas a capacidade do educando identificar se a ideia do problema era de adição, subtração, divisão ou multiplicação. Ressalto que esses momentos foram pontuais, um recorte da realidade, pouquíssimas vezes durante o período de estágio.

Por vezes, a aula ser centrada em mim, e no caso desta prática eu estive na condução a maior parte do tempo, fazendo intervenções e tentando tirar perguntas destes educandos e os questionando muito, o que os colocou no lugar de responder, e na maior parte do tempo foi assim, eles tentavam dar as respostas certas e não fazer perguntas e problematizar, mesmo que eu não goste foi assim que foi. Não consegui fazer destes sujeitos, seres curiosos que perguntassem, mesmo que estivessem envolvidos com o tema de estudo. Pois, o maior avanço que tivemos foi o da participação, e foi um processo lento, entre idas e vindas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indago-me se, as experiências da prática no estágio, descrito acima, me torna uma professora tradicional? Considerando que, mesmo contra minha intencionalidade, os alunos mais responderam do que perguntaram. E também, que eu decidi os temas de estudo e seus corpos foram pouco ativos nas aulas. Mesmo assim, minha proposição foi de desacomodá-los. Na realidade o grupo da EJA que encontrei tinha suas marcas escolares que caracterizam a passividade do educando.

Talvez sim! Eu tenha sido. O que me leva a um segundo ponto: sempre seremos progressistas? Ou somos compostos por dois lados em momentos diferentes? Pois, sou tradicional na medida em que uso recursos didáticos tradicionais, por exemplo,

aula expositiva e cópia. Mas, também sou crítica na medida em que problematizo questões de relevância e me coloco fora deste lugar para analisá-lo. Nesse sentido, Paulo Freire define que a aula expositiva é necessária para trazer subsídios para o debate, pois:

O mal, na verdade, não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou a professora faz, não é isso o que caracteriza o que critique como prática bancária. Critiquei e continuo criticando (...) a relação em que o educador transfere o conhecimento em torno de a ou b ou c objetos ou conteúdos ao educando, considerando como puro recipiente” (FREIRE, 1992, p.61).

Trago ainda as questões pós-estruturalistas quando entendo e desenvolvo a concepção de verdades provisórias e não a binaridade na relação entre que professora sou, me desvinculando de um modelo idealizado. Esta prática não me fez puramente tradicional e, também, não me faz só crítica, mas mostra que sou composta de muitas ideias e transito tranquilamente entre elas, vencendo a polarização, pois reconheço que nenhum professor é perfeito. As teorias pedagógicas não precisam ser opostas, mas elas podem se complementar. Na prática não temos um professor/professora purista, totalmente caracterizado só por uma única linha pedagógica. Mesmo que optemos por uma linha pedagógica, precisamos estar abertos para o diálogo e aprendizagem com outras propostas. E, contudo, tem certos aspectos da “didática tradicional” que não pode ser jogado fora. Por exemplo, a organização e planejamento do trabalho em sala de aula, entre outros.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

A RETOMADA DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Erika Neres Markuart

emarkuart@gmail.com

RESUMO: O presente artigo busca mostrar a importância de boas perguntas durante as intervenções feitas em sala de aula. A elaboração de intervenções que levam as alunas a retomarem, refletirem e relatarem a experiência das aulas anteriores, perpassa por uma observação atenta da professora, pelo registro das aulas e pela elaboração de atividades que sejam condizentes com a realidade do grupo. A partir da retomada do trabalho feito anteriormente é possível também desconstruir a ideia de que apenas a professora tem a resposta correta para todas as questões já que por vezes as próprias alunas respondem o questionamento de alguma colega e percebem um possível equívoco ao passo que reformulam suas respostas para chegar na resposta correta.

PALAVRAS-CHAVE: Intervenções. Experiência. EJA. Planejamento.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA TURMA

O presente trabalho aconteceu durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A turma era composta por 15 pessoas com idades entre 18 e 85 anos, de maioria feminina, sendo assim a denominação usada será sempre no feminino.

A constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil se dá a partir da realidade precária da alfabetização da maioria da população brasileira. O Brasil possui um dos mais elevados índices de analfabetismo da América Latina. A etapa inicial e obrigatória do ensino no Brasil, que é de 8 anos, não condiz com a realidade social na qual vivemos, onde muitos jovens precisam trabalhar e estudar. Isso faz com que a maioria destes alunos acabe elevando o tempo do ensino fundamental de 8 para 11 anos (Brasil 2002).

Considerando as condições do ensino de décadas passadas, e da constituição de nossa sociedade, não é difícil compreendermos porque muitos adultos no Brasil ainda se encontram em processo de alfabetização, portanto é possível afirmar que

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. (BRASIL) 2002.p.05

Para as mulheres essa realidade é ainda mais desigual, tanto hoje quanto em décadas passadas. As mulheres não eram encorajadas a estudar, o saber era visto como algo “perigoso”. Buscar o conhecimento fora do seu meio social ainda é uma conquista para muitas mulheres que fazem parte da EJA, talvez isso explique o grande número de senhoras presentes em sala de aula.

No estágio, o tema gerador de todas as atividades planejadas foi Cidadania. Dentre as atividades que foram desenvolvidas a interpretação e criação de gráficos

despertou minha atenção em função da dificuldade inicial que todas as alunas tiveram ao fazer a leitura e interpretação do material apresentado.

Planejando a aula

Fazer a leitura de informações sem usar-se como referencial não foi uma atividade fácil para as alunas, que procuravam sempre responder à pergunta contida no gráfico ao invés de interpretar as informações do mesmo.

É por causa da incorporação do modo de viver que não é fácil mudar, pois as pessoas já “viveram de um determinado modo” quando a questão da mudança se coloca. A dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento, de valores, é grande. Isso se deve à inércia corporal, e não ao fato de o corpo ser um lastro ou constituir uma limitação. Ele é nossa possibilidade e condição de ser. (MATURANA, 2002. p.61).

Portanto a elaboração da aula sobre gráficos foi algo pensado e planejado para o contexto daquele grupo de alunas. É importante estar em sala de aula atenta a contextualização da turma, considerando e respeitando suas vivências e seu modo de ver e interpretar o mundo. Também é necessário que a professora esteja da mesma forma aberta a modificações quanto ao seu entendimento sobre o ensinar e o aprender.

A aula de interpretação de gráficos ocorreu depois de mais de um mês de estágio, a intenção em trazer esta atividade para o grupo de alunas surgiu logo nas primeiras semanas em sala de aula, mas para tanto era necessário um maior conhecimento sobre o grupo.

Durante o período de estágio uma das atividades obrigatórias consistia em fazer registros diários das aulas, chamo estes registros de relatos reflexivos.

Ao fazer uma escrita reflexiva sobre o ato de aprender e ensinar é possível rever a experiência e analisar como o processo de aprendizagem acontece dentro daquele ambiente escolar e também como se dá o desenvolvimento do fazer pedagógico, conforme pontua Madalena Freire

O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga a pensar. Permite ganhar o

distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica.(FREIRE, 2008.p.58).

Ao observar e refletir sobre a atuação das alunas, atentando às suas falas, reflexões erros e acertos foi possível construir e pensar tanto as intervenções como o material que viria a ser apresentado para a turma na atividade de leitura e interpretação de gráficos.

Não há como prever todos os movimentos que ocorrerão durante uma aula, porém é necessário elaborar um planejamento que faça sentido para o grupo com o qual se trabalha considerando que

...os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (LIBÂNEO, 1994. p.222).

Desta maneira para planejar uma aula é necessário considerar os conhecimentos prévios das estudantes, para que se construam atividades que atualizem esses conhecimentos, mas que também abarque novos elementos trazendo novas informações que aumentem o repertório do grupo.

De acordo com Maturana (2002) “sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações”, havia também uma atenção especial em fazer com que estas novas informações fossem transformadas em conhecimento.

Ler e interpretar imagens

Propor a leitura e interpretação de imagens não foi uma tarefa fácil, porém o tema gerador - cidadania - abarca este conhecimento de leitura de mundo.

Considerando que uma das formas de comunicação mais presente em nosso dia a dia é com uso de imagens. “Uma imagem, ao contrário de um texto, propicia uma infinidade de leituras devido às relações que seus elementos sugerem” (PILLAR, 1993, p.77), em função disso era sabido que esta aula traria uma série de perturbações tanto para quem ensinava quanto para quem aprendia.

O passo inicial para esta nova forma de leitura foi trazer gráficos de pizza que continham informações “divertidas” tais como:



Gráfico1



Gráfico2

Ao ser feita a pergunta “quanto tempo é gasto no chuveiro?” todas as alunas iniciaram suas respostas a partir de si mesmas, e não observando a resposta já contida no gráfico, então eu apontava para o gráfico e dizia “não é sobre vocês, a resposta está no gráfico”. Mesmo assim elas seguiram respondendo a partir de suas próprias experiências.

Provavelmente este tipo de conduta se dá em função de as aulas serem normalmente baseadas na resolução de problemas, ou seja, ao ver um questionamento a estudante rapidamente procura encontrar uma resposta, ou solicitar ajuda à professora, ao invés de observar todos os elementos do problema.

A proposta desta atividade era exatamente o oposto do que normalmente acontece em sala de aula. Buscava-se que as alunas analisassem e interpretassem os dados já postos, sendo assim esta dificuldade de interpretação dos dados já era esperada.

Expliquei para o grupo que ao vermos um gráfico precisamos ler a informação inicial, logo após verificar as legendas e as informações que elas carregam ao mesmo tempo é preciso observar o tamanho das imagens que são referentes as cores.

Por fim comentei que estas imagens dão a resposta para a pergunta, sendo assim perguntei novamente: Qual a pergunta do gráfico 2? A leitura foi feita perfeitamente, depois perguntei qual a resposta que a maioria responde? Todas as alunas começaram a responder a partir de sua experiência, “eu não olho”, “eu olho” e assim por diante.

Acredito que todas as pessoas estão aptas a aprender, a partir de sua estrutura. A aprendizagem se dá dentro do tempo de cada estudante, acredito também que cada um de nós expressa sua aprendizagem dentro do que seu repertório possibilita.

Nem sempre as respostas das alunas serão com as palavras que a professora espera, portanto, “forçar” uma resposta é o mesmo que dizer à aluna que tudo o que ela tentou explicar a respeito do que entendeu está errado.

Sendo assim cabe a nós professoras pensar em boas perguntas para auxiliar no processo de aprendizagem do grupo, e de cada aluna. É importante termos em mente que as intervenções feitas durante as atividades tem um impacto direto na aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos, ou seja, nós professoras também aprendemos quando estamos dando aula.

Quando modificamos nossas intervenções também modificamos nosso olhar e nosso lugar na sala de aula, deixamos de ser quem fornece a resposta correta.

Desta maneira assumimos o papel de quem traz mais questionamentos ao grupo e de quem procura saber de que maneira a aluna chegou em determinada resposta. Modificar o lugar de poder da professora é um interessante exercício docente.

Para que o grupo saísse desta aula acreditando no seu potencial de interpretação de imagens o último gráfico apresentado foi em forma de bastão. Esse gráfico continha informações referentes ao grupo de alunas (número de pessoas que usam óculos), a interpretação dos dados foi mais rápida mesmo com o surgimento de

algumas dúvidas.

Retomando a experiência

No dia seguinte a aula iniciou com a seguinte pergunta: “O que vimos ontem?” algumas alunas responderam que vimos gráficos de pizza sobre serem filmadas e quanto tempo ficavam no chuveiro.

Considero estas falas uma demonstração inicial de que a atividade havia causado perturbações nas alunas. Ao fazer este questionamento, sobre o que se viu no dia anterior, procurei observar e analisar quais informações foram mais pertinentes para as alunas, se fosse necessário o planejamento poderia ser alterado naquele momento pois “é um equívoco o professor acreditar que, para fazer uma aula, basta ele entrar na sala, fechar a porta, e dar a aula que quiser” (CORAZZA, 2012. p.236).

Às falas das alunas traziam um bom entendimento na interpretação dos dados dos gráficos em pizza, mesmo assim achei pertinente apresentar mais uma vez ao grupo o mesmo material, porém desta vez modifiquei minha intervenção.

Questionei qual era a afirmação no título do gráfico, quais informações havia nas legendas e qual a relação da legenda com o tamanho das fatias, ou seja, não dei o caminho a ser feito, ao contrário, fiz perguntas que levassem as alunas a buscarem as informações na imagem que estava sendo apresentada. As alunas, em sua maioria, responderam corretamente, o que me fez pensar que as perturbações levaram a modificações em suas condutas, conforme Maturana (2004), portanto afirmo que houve aprendizagem.

Solicitei que elas escolhessem um gráfico para copiar em seus cadernos, durante essa atividade foi possível observar de que maneira as informações eram compreendidas e transpostas. A cópia da legenda em relação ao gráfico foi um ponto interessante a ser analisado considerando que algumas alunas erraram na relação das cores, escolhendo cores diferentes entre legenda e gráfico.

As intervenções feitas durante este processo de cópia teve como intenção ouvir das alunas como elas estavam organizando seus cadernos. Quando questionadas sobre

o processo que estava sendo feito algumas delas perceberam seus equívocos e desta maneira puderam refazer o trabalho.

Ao questionar a aluna, em como ela chegou naquela resposta, neste caso na cópia da legenda, ela estava sendo convidada a relatar a experiência e, portanto, verbalizar o que foi feito. Desta maneira ela mesma percebe se teve acertos ou erros na atividade, isso a torna sua própria referência para a aprendizagem não precisando ter a professora como a única pessoa habilitada a validar o seu trabalho.

Em um segundo momento as alunas foram convidadas a montar um gráfico de bastão, que levava o título: “Grenal da turma 302”, desta vez o trabalho foi feito no quadro. Com esta atividade procurei trabalhar ao mesmo tempo o conhecimento declarativo e o operatório, quando o sujeito diz o que sabe fazer e faz o que diz saber.

Mais uma vez a professora coloca-se como gestora, as intervenções eram com o intuito de organizar a atividade e auxiliar caso ninguém no grupo de alunas conseguisse ajudar alguma colega que tivesse dúvida.

Ouvir as falas periféricas das alunas durante este tipo de atividade também pode ser considerado uma forma de avaliação de todo o trabalho que vem sendo desenvolvido pois é sabido que

Cada um aprende de uma maneira, produzindo pensamentos, fazendo o que quer aprender, transformando esta experiência em material de reflexão para descobrir, explicar, entender, compreender e elaborar as normas e atitudes que este conhecimento demanda. O modo como cada sujeito organiza e significa o universo de sua experiência, seu conhecimento, é único e subjetivo. (SCHWARTZ, 2013, p.41).

Destaco algumas das falas que considerei pertinentes durante o desenvolvimento da atividade de criação do gráfico: *o placar seria outro se tivessem mais alunas na sala*, considero este momento um salto no entendimento entre a primeira aula e a segunda, pois essa afirmação demonstra que a partir da fala de uma aluna o restante do grupo (em sua maioria) compreendeu que as informações sofrem alterações dependendo o número de “entrevistados”.

Outro momento interessante durante esta atividade foi observar uma aluna, que pouco frequenta a aula, auxiliar seu colega que demonstrou maior dificuldade em

compreender que as cores da legenda não era as cores azul e vermelho, que normalmente representam o Grenal, por fim destaco a última conclusão do grupo:

- Hoje somos 14 na aula
- Como tu sabe?
- Porque tá ali no gráfico: tem cinco gremistas, quatro colorados e cinco "outros".



Gráfico Grenal

A leitura final

Após a atividade da criação do gráfico do Grenal, foi apresentado à turma 302 os Gráficos do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil, disponível em <http://www.ipea.gov.br/retrato/>.

Pretendia-se com a apresentação destes gráficos mostrar ao grupo as diferenças existentes em nossa sociedade quando analisamos as oportunidades para negros, brancos, mulheres e homens.

As legendas destes gráficos foram rapidamente compreendidas pelas alunas, assim como as informações contidas. Alguns gráficos tiveram uma leitura e compreensão mais ampla do que outros, as intervenções feitas não eram mais relativas a compreensão da imagem do gráfico, e sim das informações contidas.

Um grupo de alunas demonstrou desconforto ao perceber que as mulheres, mesmo estudando mais do que os homens, não recebem o mesmo valor de salário. Interpreto que além de compreenderem as legendas as alunas se identificaram com os dados mostrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de planejar uma aula perpassa pela capacidade de colocar-se em segundo plano, considerando que as atividades precisam contemplar ao grupo com o qual se trabalha.

Para que o planejamento de uma aula tenha êxito é necessária uma observação atenta ao grupo, considerando a heterogeneidade e as aprendizagens anteriores que o grupo possui. Esta fala parece óbvia, mas na verdade traz a seguinte pergunta: a quem pertence uma aula? Resposta: As alunas.

Sendo assim todas as atividades elaboradas tiveram como baliza o tema sugerido pela escola – cidadania –, assim como os conhecimentos prévios do grupo, a etapa com a qual se trabalharia e quais os conteúdos seriam contemplados.

A elaboração das atividades anteriores a problematização principal que era a análise das oportunidades para negros, brancos, homens e mulheres, mostrou que a motivação e a reformulação das intervenções, aula após aula é uma das ferramentas que precisam fazer parte do planejamento.

Outro ponto que precisa ser considerado é que o planejamento tem de ser plástico, ou seja, estar aberto a alterações mesmo que para isso seja necessário repetir uma aula e/ou uma atividade.

Pensar em boas perguntas, que não busquem apenas a resposta correta, mas que ajudem as alunas a retomar a experiência tira a professora do seu lugar de regente da turma e a coloca como mediadora do grupo, tornando-se alguém que auxilia no processo e proporciona maior autonomia ao grupo com o qual se trabalha.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017

XVI Encontro Nacional De Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Livro 1.** Campinas, Sp: Junqueira&Marin; Editores, 2012. 241 p. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0023s.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2017.

FREIRE, Madalena. O papel do Registro na Formação do Educador. In: FREIRE, Madalena. **Educador Educa a Dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 58-60.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 4. ed. Minas Gerais: Palas Athena, 2004. 283 p.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p.61 Tradução José Fernando Campos Fortes.

PILLAR, A.D. **A leitura da Imagem**. In: PILLAR, A.D.et ali. Pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 77-86.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 221 p.

MAIS DO QUE PEGADAS NESSE CHÃO: análise de oficinas de alfabetização espacial em uma turma de EJA composta por indivíduos em situação de rua

Jaqueline Peres Dewes

jaqueline.dewes@ufrgs.br

RESUMO: A partir das práticas de ensino vivenciadas durante o período do estágio obrigatório em Licenciatura em Pedagogia foi possível observar a necessidade de execução de uma abordagem adaptada de atividades planejadas para o ensino de Geografia aplicadas em uma turma de Totalidade I em uma escola que atende pessoas em situação de rua. O objetivo do presente artigo é analisar estas atividades e as implicações para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos com perfil de situação de rua. Para tanto realizou-se uma revisão de bibliografia das produções acadêmicas constantes sobre ensino de Geografia para as etapas iniciais da Educação de Jovens e Adultos, que mostrou-se inexistente no Brasil até o momento, e discussão teórica entre algumas concepções básicas da Geografia, concepções dos sujeitos da EJA e sobre a população e rua.

PALAVRAS- CHAVE: Geografia. Educação de Jovens e Adultos. População de rua.

O CARATÊ QUE VEM DE DENTRO DA ALMA NÃO HÁ QUEM PAGUE¹

A intenção deste artigo é analisar práticas realizadas durante o estágio obrigatório no primeiro semestre de 2017 a fim de refletir sobre o campo do ensino de Geografia para alfabetização de jovens e adultos, pouco explorado academicamente. Esta ideia surgiu durante releituras do diário de classe de estágio, respondendo como tema de interesse a uma atividade de conclusão da disciplina de Seminário de Prática Docente em EJA. O estágio, objeto de análise, foi realizado em uma turma de Totalidade I do Ensino Fundamental da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Escola Porto Alegre, localizada na área central do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, durando quinze semanas entre observação e regência.

Aqui se apresenta um dos desafios diretamente ligados às atividades descritas e analisadas no quarto título deste texto, fundamentalmente teórico: o entendimento docente do público da EJA e para o qual se planeja as aulas dadas. O estágio foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental exclusiva para atender jovens e adultos – primeira categoria a ser pensada teoricamente – e com o recorte do perfil de pessoas em situação de rua – outra categoria.

Com base no discurso de Oliveira (1999), o planejamento inicial para o estágio foi pensado na educação própria de pessoas adultas, mas não toda pessoa adulta – não aquela cursando Ensino Superior, ou o que cursa Mandarin para qualificação profissional nem a que está aprendendo Reiki. Como essa autora diz, o adulto da EJA é geralmente migrante de regiões mais pobres de curta jornada escolar e filho de pais com também baixo nível de escolaridade, trabalhadores de ocupações não qualificadas. Oliveira também fala dos jovens, uma reflexão que não está presente por que os estudantes participantes das atividades analisadas são todos maiores de 30 anos.

O desafio mencionado refere-se a dificuldade docente de efetivamente planejar considerando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais próprias das pessoas

¹Trecho da música “Mais do que pegadas” de Projota, 2011.

adultas sem tomar como referência as teorias desenvolvimentistas centradas nas pessoas crianças. Oliveira alerta para a limitada teoria do desenvolvimento adulto, também detentor de processos de construção do conhecimento. Ela destaca ainda que “peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento” (1999, p. 61), dado que o adulto não é estável nem pronto e acabado, tal como a criança não é uma tabula rasa.

Como não poderia deixar de ser, faz-se necessário trazer a luz da teoria a população de rua uma vez que este é o recorte da EJA a qual assiste a instituição campo de estágio. Para Costa (2005), a sociedade centrada no consumo produz sujeitos capazes de consumir, consumidores iniciantes e os sujeitos incapazes de consumir pelas regras sociais, restando aos últimos, opções ilegais de consumo ou desistir desta sociedade. Os desistentes (“sobrantes”) que foram invalidados pelo cenário socioeconômico de cada território tomam rumos a margem da sociedade, e um destes rumos é a rua. Conforme a autora, a população de rua é um

Grupo populacional heterogêneo, composto por pessoas com diferentes realidades, mas que têm em comum a condição de pobreza absoluta e a falta de pertencimento à sociedade formal. São homens, mulheres, jovens, famílias inteiras, grupos, que têm em sua trajetória a referência de ter realizado alguma atividade laboral, que foi importante na constituição de suas identidades sociais. Com o tempo, algum infortúnio atingiu suas vidas, seja a perda do emprego, seja o rompimento de algum laço afetivo, fazendo com que aos poucos fossem perdendo a perspectiva de projeto de vida, passando a utilizar o espaço da rua como sobrevivência emoradia. (COSTA, 2005, p. 03)

Pensando na realidade observada no estágio cabe trazer a histórica e institucional exclusão social no Brasil, de origens não apenas econômica, mas também legal e ideológica. Os “sobrantes” adultos que se encontram na população de rua não apenas sobraram do mercado de trabalho como também lhes falta pertencimento social e acesso aos serviços públicos e demais direitos.

A Escola Porto Alegre é a primeira escola brasileira a atender especificamente o público de EJA com perfil de pessoas em situação de rua, portanto conta com uma infraestrutura e uma organização estrutural-curricular e pedagógica voltada para as

demandas deste público crescente na capital gaúcha. Como panorama, o portal oficial da instituição informa sobre seu histórico:

[...] a Escola Municipal Porto Alegre – EPA foi criada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre com o objetivo de cumprir o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, referente a proporcionar o direito à educação às crianças e adolescentes que vivem nas ruas do Centro de Porto Alegre, socialmente excluídos da escolarização formal [...] A EPA especializou-se no atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, fazendo parte da Educação de Jovens e Adultos da SMED/PMPA, atendendo jovens a partir dos 15 anos de idade para o acesso ao Ensino Fundamental completo desde 2009. (COLETIVO EPA,2010)

A autora considera que até o momento qualquer estudo ou reflexão pedagógica sobre as atividades docentes nesta escola devam ser consideradas estudos de caso levando-se em consideração a acentuada especificidade do atendimento institucional.

Escola faz alunos, a vida e seus papéis²

O ensino de Geografia, bem como as atividades que são aqui analisadas, não era o foco do planejamento semestral. Em verdade o currículo da turma de aplicação do estágio apresenta como áreas Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Artes, Ciências e Estudos Sociais – esta última abrangendo os conteúdos pertinentes à Geografia.

O MEC³ disponibiliza algumas propostas para a EJA, nas quais sugere os conteúdos distribuídos pelas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza para o primeiro segmento (2001). Nesta proposta curricular, a terceira área é subdividida em blocos de conteúdos, dentre os quais o que mais se aproxima da Geografia é o intitulado “o educando e o lugar de vivência”, ainda mesclado aos conteúdos de História.

²Trecho da música “Mais do que pegadas” de Projota, 2011.

³Ministério da Educação e Cultura.

No portal da Smed⁴ ao procurar por informações sobre o currículo da EJA da rede, lê-se uma explicação simplista que equipara Totalidades 1, 2 e 3 aos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, similar ao que encontra-se nos informativos online de várias escolas do Município. Subentende-se que o currículo principal das totalidades iniciais consta de Língua Portuguesa e Matemática, e que outras áreas se articularão conforme o trabalho pedagógico de cada instituição.

É preciso frisar que de maneira geral há muito menos produção acadêmica sobre qualquer tema da EJA em comparação aos similares do Ensino Regular, por várias razões: habilitação para docência em EJA não está presente em todas as licenciaturas, a EJA como direito existe há poucas décadas e o acesso a ela é ainda muito negado, não é um vasto mercado de trabalho, e outras possíveis razões que especialistas poderiam elencar.

Contudo deve-se enfatizar a surpresa ao pesquisar nos principais portais de divulgação científica qualquer produção a respeito do ensino de geografia para as totalidades iniciais de EJA e não encontrar nada, nem em fóruns de discussão. Convoca-se a manifestação de estudiosos da Geografia para iluminar esta questão: para o primeiro segmento da EJA não se fazem necessárias especificidades curriculares na área de Geografia? Possivelmente as discussões sobre ensino de Geografia para o primeiro segmento da EJA seja um campo inédito no Brasil.

E fui atrás sabia que existiria mais⁵

Das categorias próprias da Geografia que foram vinculadas nas atividades analisadas neste trabalho, foram elencadas as seguintes: espaço, território e paisagem. Cabe salientar que a Geografia não é uma ciência estagnada, e que existem várias Geografias com embates teóricos que produzem discursos favoráveis às suas épocas, modos políticos, econômicos e sociais.

⁴Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

⁵Trecho da música “Mais do que pegadas” de Projota, 2011.

O espaço é uma das categorias mais emblemáticas das Geografias. Para várias escolas da Geografia o espaço transcende a materialidade natural e abarca as relações sociais e até determinados lugares psicológicos. Santos (1994) conceitua o espaço como uma realidade relacional que só pode ser enxergada em relação a outras realidades, pensamento alinhado ao de Rocha que define espaço como “o movimento das relações entre a concretude física do planeta e a humanidade” (2008, p. 131).

O território é uma categoria muitas vezes confundida com a de espaço por ambas trazerem em si intersecções entre físico e social, porém, território expressa temporalidade e a ocupação espacial pelo homem, existindo vários territórios dentro de um espaço geográfico, hierarquizados ou paralelos, em dimensões política, econômica ou naturalista, enfim, múltiplos (idem, p. 135-139).

A paisagem, na atualidade, é considerada a expressão geográfica da cultura: marco das ações humanas, dotada de história e sentidos em constante construção (ibidem, p. 139-141).

O ensino da Geografia para o primeiro segmento da EJA implica estes e outros saberes geográficos, de modo que a formação inicial das licenciaturas em Pedagogia devem prever disciplinas, seminários e outros meios de aprendizagem sistematizados que proporcionem ao graduando articular os primeiros planos de aula no estágio contemplando esta determinada área do conhecimento – uma compreensão inicial a sempre ser atualizada das propostas curriculares para Geografia e que abarque concepções sólidas e coerentes dos principais objetos de estudo do campo. Enfatiza-se a importância da criação de um campo teórico próprio do ensino de Geografia para as primeiras etapas da EJA.

Muita treta chegar, mais ainda manter⁶

Do período de regência registrado no diário de classe da autora, foram selecionadas duas atividades voltadas para o campo da Geografia para análise: (Re) descrevendo o espaço e O caminho, baseadas nas oficinas descritas por Castrogiovanni

⁶Trecho da música “Mais do que pegadas” de Projota, 2011.

e Costella em sua obra “Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial” (2016). Outras atividades foram realizadas nas duas semanas do subprojeto sobre o espaço, mas o critério de escolha para análise foram as atividades adaptadas da obra citada que foram pensadas para o público infantil. A seguir, a descrição com os objetivos e justificativa de cada atividade e as adaptações para a turma do estágio e respectivas análises.

Redescrevendo alguns espaços da cidade

A oficina originalmente pensada para o público infantil exigia lápis coloridos, papel ofício, papel transparente e cola e a dinâmica partia de entrevistas de pessoas mais velhas por parte de estudantes sobre como era determinado espaço em determinada época para então desenharem este espaço em uma folha de ofício, que seria o espaço original ou imaginado como original, o “antes”. Na folha de papel transparente seria representado o mesmo espaço no tempo presente a partir da perspectiva do aluno, o “agora”, sendo coladas as bordas do segundo papel sobre o primeiro a fim de evidenciar a transformação do espaço por meio da construção da própria criança. Uma sugestão dos autores para desdobramento da oficina seria imaginar com os estudantes aquele espaço num tempo futuro. Outra é de construção de legendas diferenciando elementos naturais dos artificiais (p. 64-66).

Procurando manter coerência sobre os sujeitos da EJA, a adaptação desta oficina se deu em referência ao aspecto temporal que ela carrega, considerando que os estudantes da realidade de estágio trazem consigo “uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo” (OLIVEIRA, 1999, p. 61), de maneira que as entrevistas se transformaram em diálogo sobre as memórias do grupo sobre as transformações dos espaços selecionados. Assim a atividade se alterou na forma do plano diário da autora enquanto estagiária:

[...] motivar o grupo para a extensa atividade dividida em três blocos falando de como os lugares mudam ao longo do tempo, solicitando deles exemplos da memória de locais que eram de uma forma e atualmente tem outra configuração para em seguida apresentar as folhas com ilustrações

de locais da cidade (as ilustrações estão pela metade e representam locais do século anterior, da atualidade e algumas fictícias de como seriam futuramente). Pedir que cada um, escolha aquela que para si um dos três tipos de ilustração e que conclua com seu desenho outros elementos sobre a cidade, disponibilizando folhas de ofício brancas caso haja necessidade de mais produção. Continuação da composição (tendo em vista o tempo que se leva para escrever a rotina e a observação do tempo médio de produção nas aulas de Artes). À medida que o grupo conclui as composições, eleger com a turma um local na parede de exposições para fixar as produções (daqueles que sentirem-se a vontade para tal), buscando montar uma linha do tempo primária onde a esquerda estão as imagens do passado, ao centro as imagens que retratam a atualidade e mais a direita, àquelas que buscam aludir a cidade do futuro. Segunda atividade: solicitar colaboração do grupo para produção de uma escrita em conjunto no quadro negro sobre como era a cidade, como está neste momento e como ela poderia ser futuramente. (DEWES, 2017, PLANO DIÁRIO 8)

Outras alterações se deram para melhor adaptação à uma turma de alfabetização inicial de adultos, tais como: supressão de construção de legendas e uso de papel transparente além da alteração da proposta de desenho, tendo em vista que a oficina original previa um público de 3º ano do Ensino Fundamental, período de consolidação da alfabetização.

Soma-se isso às relações que os estudantes estabelecem com os espaços da cidade selecionados (Viaduto Otávio Rocha, Catedral Metropolitana e Avenida Sete de Setembro): são locais descritos por eles como usados pela população de rua tanto para dormir como para buscar alimentos e, na época da aplicação da oficina, comentavam das tentativas governamentais de higienização daqueles espaços além do enfrentamento cotidiano com civis dos comércios locais. Isto lembra a discussão sobre território como espaço do poder, pois “arranjos dos eventos em escalas distintas constituem os formadores da territorialidade, que se transforma como resultado da disputa pelo espaço e o respectivo controle do poder” (ROCHA, 2008, p. 138), ou seja, o espaço público – a rua – se torna espaço restrito em decorrência da sociedade centrada no consumo excluir dos espaços os considerados inválidos como força de trabalho ou consumidor.

O caminho no entorno da escola

A oficina original exige folha de ofício, lápis colorido, lápis preto e borracha, cuja dinâmica, individual, se traduz na tarefa do estudante registrar os elementos

geográficos que observa no trajeto que executa entre sua casa e a escola. Os registros seriam retomados em aula pelo professor que faria intervenções sobre os pontos referenciados com objetivo de construir com a criança relações topológicas – antes, depois, entre, projetivas – direita, esquerda, reversibilidade corporal, e euclidianas – relações de razão e proporção para escala (p. 72-74).

Considerando as realidades da turma de aplicação da oficina – adultos em situação de rua – a primeira adaptação da atividade foi estabelecer o caminho como outro tipo de trajeto tendo em vista que poucos teriam um domicílio considerado “casa” para parâmetro de destino final. Outra implicação se refere ao fato desses indivíduos deixarem seus materiais escolares guardados em armário específico para esta finalidade, uma vez que carregam consigo apenas o essencial para a sobrevivência na rua. Desta forma, a oficina foi assim planejada:

“Segunda atividade: saída de campo no entorno da quadra da escola com a turma, com papel e lápis para registro de elementos que considerarem pertinentes da paisagem local. Observar: rua, calçada, poste, ponto de ônibus, faixa de pedestres, sinalização, telefone público, praça, quadra esportiva, empresas e departamentos públicos, comércio local, escolas, indústrias, etc. Terceira atividade: registro coletivo de elementos anotados pelos alunos (ou percebidos oralmente) durante o trajeto percorrido.” (DEWES, 2017, PLANO DIÁRIO 9)

No desenrolar da atividade foi possível observar como os estudantes se avaliaram em relação às competências que consideraram necessárias para realização da oficina, tanto quanto os próprios dentro de sua dinâmica grupal caracterizam os mais e menos competentes. Essas competências pouco se relacionavam com desempenho escolar (comentava-se que P. e F. por saberem algumas palavras poderiam registrar o que foi observado em seus cadernos por todos, enquanto aos demais apenas olhariam e fariam em aula) e muito trazia as experiências pessoais de cada estudante: aqueles que por caminhar muito nas várias áreas da cidade sabiam se localizar melhor e encontrar pontos de referência, outros que por se relacionarem com outras comunidades de rua identificam territórios acessíveis ou não, outra que por ter convivido com companheiro motorista compreendia melhor as sinalizações de trânsito, etc.

Nas palavras de Oliveira, “não se pode postular que um grupo de adultos, por compartilharem condições de vida [...], funcione psicologicamente de forma homogênea, oposta monoliticamente a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo” (2000, p. 76). Neste caso deve-se considerar ao mesmo tempo o perfil geral do grupo de situação de rua na modalidade na Educação de Jovens e Adultos ao passo que não se exclui a heterogeneidade intragrupo existente.

Outro aspecto relevante para análise exposto no momento de registro coletivo está relacionado ao conceito amplo de paisagem. No momento de planejamento o conhecimento da autora sobre paisagem era estreito em considerar como categoria geográfica estática, moldura de elementos naturais e artificiais em um cenário. Esta visão docente provocou uma discussão tolhida de reflexões mais próximas das competências variadas do grupo a respeito do que sabem sobre o espaço observado. Asfalas que denunciavam os territórios do crime organizado, a ocupação de espaços como parques e prédios abandonados pelo povo de rua, a desvalorização imobiliária do Centro e as desapropriações de aldeias urbanas como a Vila Chocolate⁷são a visão da paisagem do entorno da escola que não está escancarada, mas é presente.

Voltando ao conceito de paisagem apresentando no título anterior, “percepção não é ainda conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro só a aparência” (SANTOS, 1994 p. 62), ou seja, a paisagem é para além do que se vê a reprodução dos aspectos diferentes das forças produtivas (ROCHA, 2008).

Do caminho que eu escolhi, hoje eu sou orgulhoso⁸

Aspectos particulares das trajetórias de vida dos sujeitos são cruzados por aspectos predatórios que caracterizam o jogo social do consumo e isso atrelado a organização estatal consoante com este tipo de sociedade corrobora com a exclusão social, que entre outros desdobramentos acarreta a situação de sobrevivência na rua. Esta exclusão é reforçada na contradição do espaço público ser também negado a

⁷Antiga comunidade localizada nas imediações de prédios públicos no Centro de Porto Alegre, reassentada para um morro na Zona Leste da cidade.

⁸Trecho da música “Mais do que pegadas” de Projota, 2011.

sobrevivência destes sujeitos. A autora parabeniza o trabalho da instituição Escola Porto Alegre de se propor a acolher estes indivíduos para além do acesso ao negado direito à Educação, como também apoiando suas pautas de luta por moradia, saúde, assistência social e renda. Além de ser uma escola exclusiva para EJA e um forte de resistência para a oferta de qualidade desta modalidade de ensino.

Este perfil de estudante participante das atividades analisadas – pessoas em situação de rua matriculadas na Educação de Jovens e Adultos – demanda um planejamento totalmente próprio e não reles adaptação de propostas veiculadas para o público infantil. Como foi afirmado anteriormente, é um grupo heterogêneo em competências e histórias de vida e homogêneo em exclusão escolar, social, mercadológica e familiar. Um aprofundamento na produção acadêmica dos educadores e demais profissionais que trabalham com o grupo cotidianamente deve ser estimulado para qualificação do atendimento.

Cumprе salientar que para todos os públicos da EJA não se encontra referencial teórico propositivo para ensino de Geografia para o primeiro segmento. Se há uma Alfabetização própria e vários estudos para Matemática específica bem como Ciências Naturais, além de fundamentação teórica consistente nestes e em outros estudos ressaltando a particularidade do desenvolvimento cognitivo dos jovens e adultos pouco escolarizados, se faz necessária especificação pedagógica e curricular de todas as áreas de conhecimento também nas primeiras etapas da modalidade. Enfatiza-se mais uma vez a importância da criação de um campo teórico próprio do ensino de Geografia para as primeiras etapas da EJA e revisão dos currículos das licenciaturas em Pedagogia que não contemplem disciplinas para ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI; COSTELLA; Antonio Carlos, RoselaneZordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos:** a alfabetização espacial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

COSTA, Ana Paula Motta. População em situação de rua: contextualização e caracterização. **Textos & Contextos.** Porto Alegre: 2005. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527157003>> Acesso em 20 de julho de 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. (p. 59-82)

PEREIRA, José Tiago Sabino. Mais do que pegadas. In: PROJOTA. **Não há lugar melhor no mundo que o nosso lugar**. São Paulo: gravadora independente, 2011. Disco compacto. 63 minutos.

ROCHA, José Carlos. Diálogo entre as categorias da Geografia: espaço - território - paisagem / DIALOGUE BETWEEN THE GEOGRAPHIC CATEGORIES: SPACE,

TERRITORY AND LANDSCAPE. **Caminhos de Geografia**, [s.l.], v. 9, n. 27, nov. 2008. ISSN 1678-6343.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1994.

FRUIÇÃO LITERÁRIA: o desabafo dos estudantes da EJA através da leitura e interpretação de *O Livro dos Abraços*

Julliana Cunha Alves

julliana.ufrgs@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem origem no estágio de docência, obrigatório do Curso de Pedagogia, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA - de Totalidade Inicial (alfabetização). Neste, as aulas foram guiadas pela proposta pedagógica de trabalhar a partir da leitura de algumas histórias de *O Livro dos Abraços* de Eduardo Galeano. Buscava começar a aula com uma leitura coletiva do texto e, em seguida, lançava alguns questionamentos buscando uma interpretação, sobre o que entendemos dele. Após essa exploração inicial do texto, os/as estudantes registravam de forma escrita as reflexões realizadas, de maneira mais individual. Estes momentos, além de tornarem-se frequentes, acabaram por serem os favoritos da turma. Cada texto trouxe uma diferente proposta e interpretação para as questões que permeavam no dia a dia dos estudantes que através da fruição aproveitaram ao máximo o d'leite que a leitura vinha a propor. Conforme Ranke e Magalhães (2011), a linguagem literária não se apresenta de maneira completa e fechada, ao contrário, ela é sempre marcada pelos vazios e pelo inacabamento; é vazada e articula-se apresentando lacunas, poros que viabilizam uma respiração, um movimento de sentidos, permitindo assim que os estudantes atribuíssem seus próprios sentidos, constituídos em suas experiências de vida, para as lacunas do texto. Em virtude desta característica do texto literário foi possível observar que, por meio do que as leituras desencadearam, os/as estudantes registravam as suas histórias mais significativas, e mesmo as mais secretas, em suas reflexões escritas. Foram registradas desde as mágoas do passado, indignações com o presente e até a possível esperança para o amanhã, contribuindo significativamente com seus processos de apropriação da língua escrita.

PALAVRAS- CHAVE: EJA. Fruição. Literatura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato do estágio de docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este aconteceu em uma escola municipal da zona sul de Porto Alegre, no primeiro semestre de 2017, com uma turma de totalidade inicial de jovens e adultos.

Durante a prática docente busquei nas aulas foi ler e refletir sobre determinado texto com a turma diariamente visto que, assim como as autoras Ranke e Magalhães (2011), eu também acredito que a literatura apresenta-se como uma experiência essencial para o ser humano.

Com este objetivo abracei-me em *O Livro dos Abraços* de Eduardo Galeano e apresentei aos estudantes. Desde então este foi nosso companheiro ao decorrer das semanas. No começo pensei que éramos nós que estávamos envolvidos com o livro, mas reconheço hoje que foram as histórias que nos envolveram, em nossas lembranças, sonhos e esperanças.

Contextualização da Realidade

A escola encontra-se em uma comunidade da zona sul, ao redor temos diversas organizações criminosas próprias, que são inimigas umas das outras em virtude do tráfico.

Durante o começo do estágio havia uma linha de ônibus bem em frente à escola, mas em virtude da violência local, em meados de abril, o ônibus parou de transitar na região. Os estudantes moram em diferentes partes desta comunidade, alguns mais próximos outros mais distantes.

A turma

Começamos o estágio com nove estudantes, cinco mulheres e seis homens, sendo quatro destes imigrantes. Do total da turma, sete são negros, e todos moram ao redor da escola. A turma era muito heterogênea em virtude da idade e da diferença do que buscavam na escola – enquanto alguns buscavam aprender a ler e a

escrever, os haitianos buscavam aprender português.

Ao final do primeiro mês de estágio, os haitianos progrediram para outras totalidades em busca de aprender de fato o português, visto que as aulas de alfabetização não estavam sendo suficientes para ajudá-los em seus objetivos.

Em nossa caminhada alguns alunos, infelizmente, desistiram por diversos motivos particulares, e recebemos um estudante novo que sempre passava em frente à escola e nunca teve coragem de perguntar como poderia inscrever-se. Deste modo, enquanto as quinze semanas foram passando, fomos nos constituindo como turma, dia após dia, aula após aula - conforme a afirmação que o estudante A.¹ fazia sempre: “aqui todos somos professores, a gente aprende e ensina o tempo todo”.

Durante o processo os alunos foram os sujeitos de suas aprendizagens.

Quem fez o mundo?

As propostas das nossas aulas foram sempre guiadas a partir da leitura de alguma das histórias de *O Livro dos Abraços* de Eduardo Galeano. Buscávamos começar a aula com uma leitura coletiva do texto e, em seguida, fazíamos uma reflexão sobre o que entendemos dele. A seguir, íamos então para a escrita individual, quando cada um relatava a sua reflexão de uma maneira mais singular.

Estes momentos, além de tornarem-se frequentes, acabaram por serem os favoritos da aula. Cada texto trouxe uma diferente proposta e interpretação para as questões que permeavam o dia a dia dos estudantes.

Foi possível observar que, através das leituras, os estudantes colocavam as suas histórias mais secretas em suas reflexões, desde as mágoas do passado, indignações com o presente e a possível esperança para o amanhã.

Apenas uma frase de Eduardo Galeano renderia o suficiente para diversas horas de aula, por exemplo: “— O mundo é isso - revelou -. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas”. Ao final da leitura, as perguntas já começavam a saltar: o que seriam

¹ Os nomes dos estudantes serão substituídos por letras a fim de manter o anonimato dos mesmos.

estas fogueirinhas? Poderia ser a nossa personalidade? O fogo que a gente traz conosco?

As respostas vieram de diferentes maneiras, desde o fogo do fogão visto que “é ali que eu passo a maior parte do tempo”, até o “fogo louco que quer crescer” em virtude da recente separação de um casal.

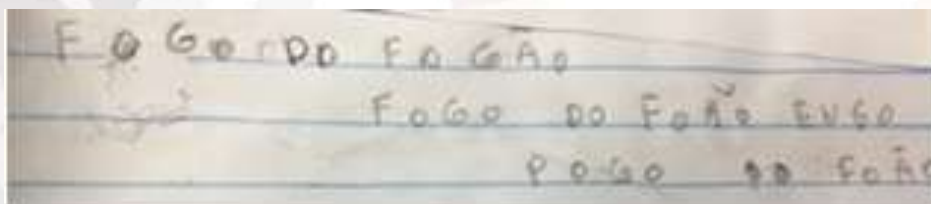


Figura 1 Fogo do fogão – Fogo do fogão eu sou fogo do fogão.
Transcrição do texto acima: “Fogo do fogão | Fogo do foão eu so fogo do foão”

Estes momentos foram aqueles em que os estudantes dialogaram com o autor e deram as suas interpretações para o que ele queria dizer, ou mudaram a sua opinião conforme a proposta de reflexão do texto e sua escrita sobre

[...] o autor coloca suas ideias no texto, mas quem se converte em sujeito delas é o leitor no ato de ler. Aí se desvanece a separação entre sujeito e objeto, divisão inerente a todo o processo de conhecimento e percepção. A leitura se torna, então, uma possibilidade de acesso à experiência de outro mundo, já que o leitor está ocupado com os pensamentos do autor (BENVENUTI, 2012, p. 30)

Deste modo os estudantes foram convidados a ser sujeitos destas histórias e construir novas a partir das leituras. Os textos muitas vezes propunham certas indagações ao leitor, por exemplo, a pergunta “quem fez o mundo?”, em “A Origem do Mundo”, para eles não seria quem *fez* o mundo e sim quem *faz*.

Conforme o estudante J., quem faz o mundo são as pessoas que cuidam da natureza, que preservam e pensam no dia de amanhã, e G. concordou. Para a estudante R., quem faz é ela, que cuida da casa e trabalha dia após dia para conseguir se sustentar.

Durante o estágio tivemos a oportunidade de reler os textos também, o que permitiu novas reflexões, por exemplo, a estudante R. preferiu manter que é ela que

faz o mundo, já a estudante G. disse que não seriam as pessoas que cuidam da natureza, mas sim, os professores.

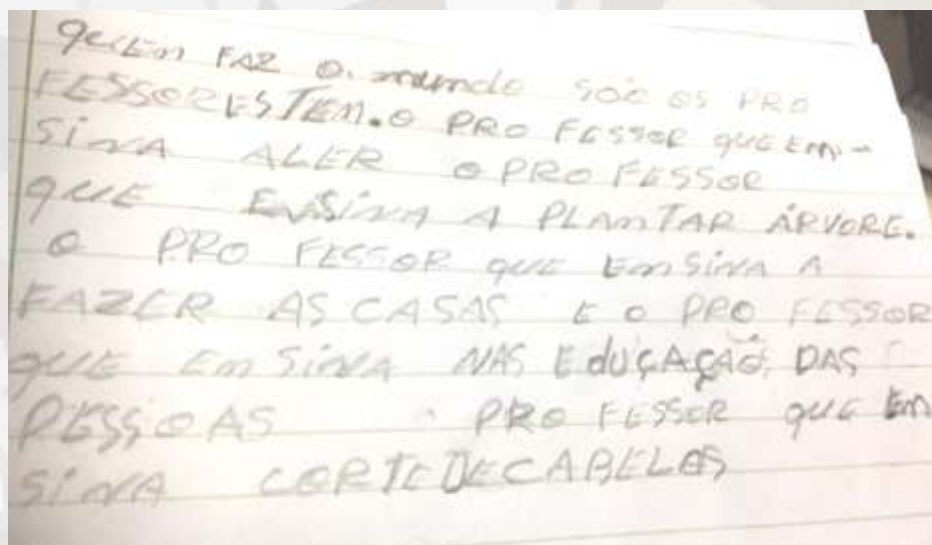


Figura 2 Escrita da Estudante G. sobre quem faz o mundo.

Transcrição do texto acima: “Quem faz o mundo são os professores tem o professor que ensina a plantar árvore. O professor que ensina a fazer as casas e o professor que ensina nas educação das pessoas professor que ensina corte de cabelos”

A partir dos textos cada aluno trazia a sua experiência e o seu olhar de interpretação perante o que leu, rendendo assim uma teia de ideias e reflexões sem fim, o que podemos considerar como um exercício de fruição literária que conforme Ranke e Magalhães (2011) é a leitura literária que parte do pressuposto de entrega, de imersão no texto, não para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, alargar suas significações

Durante a interpretação do que foi lido, os estudantes imergiam para dentro da obra, o que deve ocorrer da maneira mais natural possível, Os alunos mobilizavam suas experiências prévias, os fatos que já ocorreram em sua vida dentro e fora da escola, e então produziam sentidos para o texto que haviam lido.

O leitor, portanto, não é um mero decodificador, este está em constante conflito com o texto, conflito que pode ser entendido como um desejo de compreender, de concordar, de discordar. Conflito, enfim, no qual quem lê não somente capta o objeto da leitura, mas atribui sentidos, impregnando o texto com sua carga de experiência humana e intelectual. (Ranke e Magalhães, 2011, p. 2)

Os estudantes estavam em conflito com os textos durante os vários momentos de interpretação e reflexão – assim como Ranke e Magalhães consideramos conflito o desejo de compreender, concordar, discordar e relacionar a história.

As diversas histórias de Eduardo Galeano nos guiaram neste caminho despertando mais desejo nos estudantes e expectativa em mim como ‘projeto de professora’ visto que foi através delas que eu tive a oportunidade de conhecer além de suas histórias de vida. Foi possível conhecer a constituição deles como estudante, pais, mães, filhos, alfabetizando e até mesmo professores nos momentos em que ensinaram uns aos outros.

Me ajuda a olhar!

As nossas reflexões permitiram que o momento da aula se transformasse em um lugar de desabafo também, começaram a confiar mais uns nos outros e permitiram-se sorrir e chorar juntos.

Conforme Libâneo (Ano), incentivar o aluno à aprendizagem significa criar um conjunto de estímulos capazes de despertar a motivação para o aprender, e as leituras contribuíram para este fim. No último mês de estágio os estudantes afirmavam o quanto estavam felizes por estar ali e compartilhar conosco todas as suas vivências.

Os estudantes acabaram por se aproximarem muito mais de seus próprios colegas, indo além do conteúdo e assuntos da escola – houve uma empatia ao colocarem-se no lugar dos outros.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Infelizmente a grande maioria dos professores da educação de jovens e adultos mantém suas práticas tradicionais de ensino sem levar em consideração toda a especificidade que a EJA tem. Acredito que as histórias que os estudantes trouxeram

para a aula foram de grande potencial para tudo o que aconteceu e através delas que as suas aprendizagens fizeram sentidos para eles.

O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvido na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade. (FREIRE, 1988, p. 48).

Assim como Freire, hoje acredito que a alfabetização de adultos é envolvida na prática de ler e interpretar, visto que foi possível observar o quanto os alunos evoluíram em seus níveis de alfabetização no período do estágio. As reflexões orais e escritas contribuíram neste processo sempre que eles colocavam-se nos textos, impregnando aquele material com toda a sua experiência vivida e expectativa do que poderia viver ainda.

Avalio que a leitura de textos literários e sua interpretação foram meios fundamentais para possibilitar um ambiente de aprendizagem, alegria e sonhos, visto que foi através destas práticas que os estudantes sentiram-se à vontade para se abrir e trazer seus mais escondidos segredos.

O período em que passei com a turma foi um momento de reavaliação o tempo todo: reavaliação as minhas práticas e expectativas para o 'chão da escola'. Sair da teoria e mergulhar na prática inicialmente foi um susto, quando o momento de desespero passou eu passei a refletir junto com eles sobre as histórias que eu tinha, as minhas expectativas e vontades para o amanhã – acabei então sendo mais uma apaixonada por aqueles momentos de reflexão e escrita.

O processo de alfabetização, até mesmo para as crianças, precisa partir sempre dos estudantes – a simples e mera repetição não contribui para que aprendam de fato, mas sim para uma memorização de sílabas e palavras soltas sem sentido para o alfabetizando.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um

ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. (FREIRE, 1988, p.13)

Assim como Freire, afirmo aqui que a alfabetização de adultos é um ato de criação – criação de sentidos para com aquilo que se lê, de interpretações para aquilo que refletimos e de doação para nos colocarmos em determinada história.

Estes atos são muito difíceis, inicialmente parece simples apenas ‘colocar-se na história’ todavia é complicado mergulhar dentro de nós mesmos para trazer a tona as nossas mais escondidas verdades.

Toda a prática de educação é um ato político visto que a educação não é neutra. Tomamos sempre um lado ao ensinarmos – ou escolhemos entender aquele estudante como sujeito de conhecimento e de sua aprendizagem, ou acreditamos no professor como ‘transferidor’ de conhecimento, aquele que transfere aos seus alunos o que sabe em uma perspectiva bancária.

Reflito então que alfabetizar através da leitura e interpretação de textos literários foi como mergulhar nas imagens e cenários construídos pela palavra e deixar-se abraçar pelos contos de Galeano. Se olharmos de cima, de fato, veremos um mar de fogueirinhas. Agora, no entanto, os estudantes tornam-se fogueiras grandes e que queimam mais fortes com as suas vontades e inspirações para seguir estudando e eu como um fogo manso que busca manter-se aceso com todos os retrocessos que estão surgindo no nosso meio educacional.

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. — O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. (GALEANO, Eduardo, 2012, p. 10)

REFERÊNCIAS

RANKE, Maria da Conceição de Jesus e MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **Breves considerações sobre fruição literária na escola.** *Entreletras*. Nº 3 – 2011, pg. 47-61.

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



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

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO LÓGICO CIENTÍFICO EM UMA TURMA DE JOVENS E ADULTOS

Maria Salete Faustino Raugust

maria.raugust@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como tema central a “construção do pensamento lógico científico em uma turma de Jovens e adultos (EJA)”, tema que surgiu durante o meu período de estágio obrigatório na escola (CMET) Paulo Freire, em uma turma T3 composta de 19 alunos. Durante o meu estágio nas atividades propostas pude perceber que os alunos tinham dificuldade de formalizar o pensamento na forma escrita durante as atividades de interpretação de texto, ou na construção de frases. É partindo dessa experiência que esse artigo traz como orientadores teóricos os autores lidos durante a disciplina de seminário de jovens e adultos (EJA), bem como demais autores lidos durante a minha graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento lógico científico. Interação social. Educação de Jovens e Adultos.

APRESENTAÇÃO

O presente artigo está ligado a construção do pensamento lógico científico em uma turma de Jovens e adultos (EJA). Por meio da experiência com diferentes atividades processo de alfabetização durante o meu período de estágio obrigatório na escola CMET Paulo Freire exemplos estes que vão constar ao longo do artigo embasado nos textos lidos durante a minha graduação e os da disciplina de Seminário Jovens e Adultos (EJA).

Minha motivação para realizar meu estagio na modalidade jovens e adultos (EJA) foi conhecer melhor essa modalidade de ensino, porque durante a minha graduação tive uma experiência no seminário seis, durante uma semana de prática, com a qual me identifiquei muito, mas o tempo foi insuficiente para um aprofundamento maior.

Ao ler alguns textos de vários autores durante a disciplina de seminário de Jovens e adultos, senti a necessidade de conhecer melhor algumas teorias e conceitos que os autores tratavam. E me chamou bastante a atenção, o artigo de autoria da pesquisadora Cláudia Lemos Vóvio, intitulado “O Pensamento Narrativo e pensamento lógico científico”. Nesse artigo a pesquisadora destaca alguns estudos sobre o funcionamento cognitivo e a influência da escolarização em povos de culturas tradicionais, e as transformações em sujeitos não escolarizados nas sociedades modernas, para isso foram pontuadas ao longo do artigo as diferenças e semelhanças nas pesquisas de autores como: Tfouni, Dias, Tulviste e Bruner, se valendo dos conceitos por eles explanados. Logo que comecei a ler este artigo associei muito com a realidade da turma na qual estava estagiando, uma turma composta de jovens entre 15 e 19 anos e adultas na faixa etária de 40 a 77 anos de idade. Além do conflito geracional tinha que entender os processos de construção da aprendizagem nessa turma com inúmeras diferenças e níveis bem diversificados de aprendizagem. Durante esse período alguns alunos avançaram enquanto outros estavam em um processo mais lento de aprendizagem, porém o que me trazia muita inquietação era o fato da maioria dos alunos apresentarem muita dificuldade em formalizar através da escrita, as ideias

manifestadas oralmente durante as aulas. Nesse aspecto, fui buscar embasamento nos diversos autores que pudessem me ajudar a entender como ocorre esse processo ligado a aprendizagem e também da organização do pensamento lógico científico nesses educandos.

Pensamento e escolarização

Segundo a pesquisadora Vóvio, (1999) parece haver uma conexão no método empírico e a modalidade narrativa, possibilitando haver uma relação entre experiência e modos de significado para os sujeitos não ou pouco escolarizados. Para Vygotsky (1994), a linguagem escrita se configura como linguagem simbólica em um sistema de signos, cuja base do pensamento humano está nas relações sociais e culturais. Essa relação está também vinculada às práticas de letramento que muitas vezes vem carregada de um discurso de poder, ou seja, os adultos analfabetos ou poucos escolarizados que não dominam essa prática em uma sociedade letrada, põem em situação de poder os que a dominam. É o que nos diz a pesquisadora Leda Tfouni (1995) com relação ao letramento; “o poder da prática letrada que se materializa no discurso teórico, visto que ela permite, inclusive, esse movimento de auto reflexividade. E este só é possível porque o discurso é escrito, e não oral.” (1995, p.65). No qual os alunos da EJA em sua maioria principalmente os adultos e idosos estão incluídos nesse exemplo de exclusão da sociedade letrada, visto que muitos conseguem exprimir seu pensamento de forma oral, mas não de forma escrita.

São sujeitos que estão há muito tempo vinculados a escola, mas por não dominarem o processo de escrita não conseguem avançar para a totalidade seguinte na modalidade de ensino. No entanto esses conseguem avançar em conhecimento e também em organização, possuindo um tipo de letramento mesmo não sendo formalmente alfabetizados, segundo a pesquisadora Tfouni, (1995), essas pessoas aprendem a ler informações que são necessárias para a organização de suas atividades diárias. “Sendo o letramento um processo, no qual está encaixado outro (a alfabetização), precisamos também considerar que existem letramento (s) de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização.” (Tfouni, 1995 p.55). A autora

também enfatiza as diferenças no processo da leitura e da escrita, no qual vai desde as práticas mais sofisticadas de escrita ou simplesmente escrever um bilhete. Muitas vezes, nós educadores, temos a sensação de analfabetismo como, por exemplo, não saber lidar com uma determinada tecnologia e repetimos em outro nível a mesma estrutura. Na sociedade letrada o domínio do letramento dá a sensação de poder e por outro marginaliza os sujeitos que não dominam esse sistema. Faz-se necessário aqui refletir o papel da escola e da ação docente (que é contínua) e o educador não pode desvalorizar o saber dos discentes, que no caso dos alunos da EJA, estão carregadas de significados e de histórias de vida que se manifestam através das atividades que evocam sentidos e memórias. Sobre a ação docente, Collares, (2003) nos diz que o professor, nessa dinâmica, realiza uma observação atenta para intervir, auxiliar, coordenar, propor, analisar, orientar e desafiar o grupo na construção do conhecimento e da autonomia.

Desafios

Na escola CMET Paulo Freire, mesmo sendo uma escola com uma proposta pedagógica que valoriza as aprendizagens dos alunos bem como sua bagagem sociocultural, pude verificar que a maioria dos alunos não consegue manifestar pela escrita a desenvoltura manifestada por meio da oralidade e também a dificuldade aparente de aprofundar certos assuntos e estabelecer conceitos mais precisos sobre aquilo que era tratado. Quais seriam os motivos que desencadeavam esse processo, tendo em vista que muitos alunos manifestavam oralmente com muita propriedade suas opiniões e no momento de transcrevê-los, apresentavam imensa dificuldade? Paralisavam suas ações a ponto de sentirem-se mal e manifestarem fisicamente imenso desconforto. Alguns jovens pediam para abandonar a sala enquanto os adultos sentiam dor de cabeça. Quais são os problemas que impedem a alfabetização e a introdução do pensamento lógico-científico nesse grupo? Será que os laços do conhecimento empírico estão tão apertados que impedem a introdução do pensamento lógico-científico?

Um dos motivos alegados por algumas alunas adultas é de que elas não se acham capazes de frequentar à modalidade seguinte, ou por solidariedade a outros colegas ou por formar grupos e inconscientemente decidirem avançar todos ao mesmo tempo e ao perceberem a dificuldade de um, todos reproduziriam a mesma dificuldade. Isso de alguma forma se refletia na minha ação docente, que tentava sempre manter um clima de respeito mútuo entre o grupo. Esse conflito se refletia muito durante a execução das atividades porque alunas adultas queriam total silêncio em sala - o que não era possível em alguns momentos porque os adolescentes conversavam muito - justificando que o silêncio era condição necessária para a concentração e isso impediria a produção do texto, mas mesmo quando os alunos adolescentes não estavam em sala e o silêncio era absoluto permaneciam com a mesma dificuldade. Em contrapartida quando perguntadas de forma oral respondiam e inclusive debatiam diversos assuntos trazidos em pauta como políticas públicas e assuntos relacionados com saúde mesmo com certa balbúrdia reinante neste tipo de discussão. Isso exigia uma auxílio da minha parte quase constante. Fazendo as perguntas de forma oral e ditando a escrita das palavras as respostas que elas formulavam oralmente. Porque que em alguns momentos não conseguiam escrever? Essa era a minha indagação. Foi então ao desenrolar do meu planejamento e do meu estágio que fui compreendendo porque isso estava ocorrendo com tanta frequência nessa turma. E foi através dessas atividades que relato a que seguir pude compreender melhor a construção do pensamento nessa turma e talvez não seja essa a resposta definitiva, mas aponte algum indício de solução desse problema.

Algumas atividades desenvolvidas

O tema do meu planejamento semestral era sobre a diversidade, tema esse que foi escolhido durante a minha semana de observação devido à diversidade da turma. Durante a execução do planejamento trouxe várias reportagens e textos sobre diversos temas como racismo, educação inclusiva e homofobia. Durante uma dessas atividades apresentei a reportagem sobre a cineasta Adélia Santos que havia passado por um episódio de injúria racial no Aeroporto Salgado Filho em Porto Alegre e, como

de costume, fizemos uma leitura compartilhada e um debate acerca do tema tratado. O que me chamou bastante atenção é que as discussões evoluíam muito e muitos dos alunos que não gostavam de se manifestar em público, traziam suas experiências e aflições de forma oral descrevendo sobre situações que sofrem em seu cotidiano, como a que trago no exemplo a seguir: Um aluno adolescente foi confundido com um sujeito que estava sendo procurado pela polícia, ficando detido até ser esclarecido o fato. Estes episódios são frequentes principalmente nos locais onde residem marcados pela exclusão, violência e criminalização.

Neste caso como não trazer à tona a discussão sobre direitos e legislação a respeito de crimes como injúria racial? Nesse aspecto me atento ao fato de que esses alunos e alunas têm suas experiências de vida que não podem ser negligenciadas e tampouco silenciadas. É o que nos fala Samtomé (1998), que atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipo e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais. Ao tratar dessas questões não posso deixar de ver as práticas de letramento que se manifestam por meio das falas e do debate, mas que muitas vezes não conseguem ser manifestadas de forma escrita. Foi então que pensei em algo que os alunos expressassem seu pensamento e que ao mesmo tempo unisse os grupos de certa forma polarizados dentro do mesmo espaço. A atividade se constituía em formar frases a respeito de racismo ou mesmo palavras que expressassem algo vinculado ao tema que havíamos tratado ao ler a reportagem da cineasta e da escritora Maria Carolina de Jesus escritora da obra Quarto de Despejo, obra esta que gerou um interesse bem grande na turma tanto por parte dos adolescentes como das alunas adultas.



Algumas respostas das alunas mais experientes foram: “temos que pôr a boca no trombone”, “temos que lutar pelos nossos direitos”, “as pessoas têm que ter consciência”, enquanto que os alunos mais jovens diziam “temos que processar”, “temos que denunciar”. Ficou demonstrado que mesmo alguns alunos tendo dificuldade em formular frases e pequenos textos o debate foi possível porque o problema está presente em suas experiências e no seu cotidiano, porém as soluções para o problema foram diversas. Enquanto os alunos identificados com um tipo de raciocínio lógico formal buscavam a solução através das leis que conheciam, já os pouco escolarizados buscavam através das experiências pessoais.

Nesse exemplo tenho que recorrer novamente a pesquisadora Vóvio, (1999), quando nos diz que a “ação da sociedade sobre os indivíduos resulta na forma como os sujeitos lidam com problemas lógicos”, (Vóvio, 1999, p.138). Nesse caso acredito que eles não estão errados ao buscarem as respostas em suas experiências pessoais, porque essa forma de pensar tem uma relação direta com a sociedade moderna em que vivem.

Também pude constatar ao propor as atividades relacionadas a problemas matemáticos, que quando as alunas adultas tinham que resolver as operações matemáticas na qual eu oferecia o material de apoio relacionado a dinheiro ou mesmo ao material dourado elas conseguiam resolver as operações, mas tinham mais dificuldade em formular o pensamento subjetivo desvinculado de suas experiências como, por exemplo, na resolução de cálculos matemáticos de soma, subtração, multiplicação e divisão de maneira formal. Já os alunos adolescentes tinham mais facilidade em resolver as operações de forma subjetiva. Nesse caso, a pesquisadora, Vóvio, 1999 “apud” (Tulviste, 1991, p.136), salienta que o pensamento lógico científico tem uma relação direta com a escola. Por isso ao propor atividades que incentivem esse aprendizado facilita a construção desse pensamento. Segundo a pesquisadora Oliveira (1999), seria então um conjunto de significados que ligados a interação social estariam em processo constante de transformações, então o processo de planejar as atividades e do fazer docente tem que ser reformulado a cada dia principalmente quando percebia as dificuldades do grupo.

Lembro que em uma das atividades que foram realizadas sobre educação inclusiva e durante um debate a turma expressou a curiosidade em saber mais sobre deficiência visual, forçando-me a reformular o planejamento de acordo com o interesse do grupo e fizemos uma visita na Sala de Recursos da Escola (SIR). Combinei com a professora responsável pela sala e marquei um horário para a turma conhecer mais sobre deficientes visuais, visto que o CMET Paulo Freire, possui atendimento para deficientes visuais. Desta forma as minhas atividades buscavam ir ao encontro do interesse também dos alunos. Fizemos pesquisas relacionadas ao tema e disponibilizei alguns textos sobre os diversos tipos de deficiência.

Ao proporcionar essas atividades a minha intenção era facilitar a conceitualização de forma escrita com os alunos que tinham mais dificuldade, e incentivar a pesquisa para estabelecer o raciocínio científico em todos os alunos. Isto fica evidente em algumas atividades que tinham como objetivo formular frases a respeito da temática. Nesse aspecto saliento que a escola acolhe sujeitos com realidades sociais diferenciadas, o que exige do professor um olhar atento a essas realidades. Dessa forma buscando a definição e distinção da forma como sujeitos mais ou menos escolarizados conseguem formular seus pensamentos e teorias em relação a temas ligados a termos científicos, fica evidente que existem termos mais complexos nessa distinção como nos salienta a autora, Oliveira (1999), no qual não se pode aceitar a existência de conceitos e redes conceituais acabados: eles estariam sempre sujeitos a transformações, especialmente em situações de interação social no qual os significados estão muito ligados à relação dos sujeitos com o objeto em questão.

Observei que o educador de jovens e adultos deve reconhecer que os alunos possuem informações e conceitos a partir de suas experiências e estes nem sempre são os mesmos porque alguns alunos que frequentam a modalidade (EJA) chegam à escola com uma cultura não-escolar, outros são originários da escola regular. No caso específico dessa turma ao trabalhar com conceitos próprios de uma cultura escolar era normal que alguns alunos, em especial as alunas adultas, tivessem dificuldade em fazer algumas atividades que envolvessem esses conceitos. O que foi constatado ao fazer várias atividades de interpretação de texto com o grupo, porque mesmo lidando com palavras que já conheciam, possuíam conceitos e reflexões que traziam na sua

bagagem. Isto se evidenciava quando tinham que responder algumas questões que envolviam o pensamento lógico científico de forma escrita.

O início foi perturbador para algumas alunas adultas que diziam estar com dor de cabeça e os adolescentes que pediam para sair da sala sentindo-se mal, mas aos poucos foram escrevendo frases curtas e exprimindo seus pensamentos, formulando conceitos e iniciando um relacionamento mais confortável com a forma escrita. Em uma das aulas de ciências, quando perguntei o que sabiam sobre diabetes e pedindo as respostas por escrito, uma aluna adulta respondeu que “- a Síndrome de Down não impede que as pessoas façam o que gostam porque elas têm todos os direitos de trabalhar” e a “-Diabetes é uma doença que temos que cuidar porque temos que ir ao médico”. Isso evidencia que essa aluna respondeu às perguntas, não definindo de forma científica, mas conceituando de acordo com sua experiência de letramento social segundo nos salienta a autora Oliveira (1999), “A reflexão sobre diferenças entre modalidades de pensamento ligadas à cultura escolar e à cultura não escolar e sobre suas relações deve ser parte integrante da preparação do educador de adultos para o desenvolvimento de seu trabalho. (Oliveira, 1999 p.111).

Já um aluno adolescente foi buscar a resposta, mesmo sem eu pedir, através de pesquisa na internet e inclusive classificou diabetes em dois tipos: um e dois, evidenciando uma diferença na resolução da tarefa solicitada, aproximando-se da forma como a escola regular propõe que é o de buscar as respostas pelo método da pesquisa. De acordo com a pesquisadora, Vóvio (1999), “a escola oferece às pessoas oportunidades para lidar com conteúdos científicos, sistemas de representação da realidade, problemas cujos dados não têm relação direta com a experiência imediata.” (Vóvio, 1999, p.136).

A partir destas experiências busquei incentivar o conhecimento de novas realidades, novos pontos de vista, trazendo aos alunos sensibilizações e experiências diferentes das vivenciadas no seu dia a dia, instigando o pensamento crítico. Visitamos museus de arte para que notasse a produção cultural das mais variadas formas, assistimos filmes em um cinema com uma temática social e outros filmes na sala de audiovisuais para complementar as atividades da sala de aula, apresentei textos de

artigos científicos e diversas reportagens sempre procurando ampliar suas aprendizagens e conhecimentos e mostrar a realidade na qual estão inseridos. Sem deixar de ter um olhar atento as suas experiências pessoais, valorizando-as conforme suas individualidades. Além de uma escuta acolhedora e respeitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio do educador da EJA é compreender como pode desenvolver o pensamento científico sem deixar de ter a troca de sentidos com as aquisições que esses sujeitos já possuem. Não podemos ignorar essas experiências e fazer com que se sintam cada vez mais excluídos porque exclusão é o sentimento que muitos trazem na memória e têm da escola regular. Outro aspecto importante é a sensibilidade ao lidar com essa modalidade, para não reforçar o sentimento de baixa auto-estima e ao mesmo tempo apresentar atividades que proporcionem uma nova forma de organização conceitual que reforcem a importância da educação, porque a escola para essas pessoas é a única oportunidade que possuem para conhecer espaços que de outra forma não teriam oportunidade de acesso.

Fica aqui a possibilidade de se pensar e abrir campo para novas pesquisas relacionadas à forma de construção do pensamento lógico científico na modalidade (EJA), sem deixar de lado aspectos relevantes relacionados a fatores socioculturais e de significados como os da experiência humana.

REFERÊNCIAS

Tfouni, L.V. **Escrita remédio ou veneno**, (In: Alfabetização Hoje, org. Elisabeth Camargo Prado, et al.)

Moura, M.P.A **organização Conceitual em Adultos Pouco Escolarizados**, In: Oliveira &Oliveira: Investigações cognitivas: Conceitos, linguagem e cultura/organizado Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Vóvio, L.C. **Duas Modalidades de Pensamento: Pensamento Narrativo e Pensamento Lógico-Científico**, Oliveira & oliveira. In: Investigações cognitivas: Conceitos, linguagem e cultura/organizado Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Collares, Darli, **Epistemologia Genética e pesquisa docente**. Coleção: Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget, 2003

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

Santomé, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. (Cap. I – As origens da modalidade de Currículo integrado).

REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DOCENTES E DISCENTES EM UMA TURMA DE JOVENS E ADULTOS

Mariana Boeno Ramos

marianaboeno@hotmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões de alguns aspectos referentes ao estágio curricular obrigatório aos licenciandos (as) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estágio aconteceu no primeiro semestre de 2017 em uma escola municipal de Porto Alegre. Em uma turma T3 na modalidade EJA. Apresentarei alguns registros de reflexões e atividades realizadas durante prática pedagógica através de uma perspectiva freiriana.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular. EJA. Formação docente. Aprendizagens Docente.

SOBRE ENSINAR E APRENDER: MINHA ESCOLA, MEUS ESTUDANTES, MINHA PRÁTICA

Sobre o ato de ensinar e aprender não há algo mais significativo na vida. Mas é preciso estar de corpo e alma aberto para isso acontecer, principalmente quando se é professor (a). Durante meu estágio curricular só confirmei esta ideia que Paulo Freire e outros intelectuais da educação querem passar. O livro *A Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*, vai ser meu principal referencial teórico para este artigo, onde reflito sobre algumas aprendizagens docentes e discentes deste período de prática.

A primeira reflexão que faço é sobre o que está no Prefácio do livro, diz assim: “[...] é preciso aprender a ser coerente” (FREIRE, 1996, p.7). De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças. O que penso sobre isso? Que não adianta eu como professora que acredita na educação popular, na emancipação dos alunos, no empoderamento dos sujeitos, chegar à sala de aula e propor uma atividade se não dou voz aos alunos, se não respeito suas experiências, se não problematizo questões que façam com que os alunos reflitam sobre suas ações para, assim, construir seus conhecimentos. Não é fácil, porque o modelo de escola que temos hoje (copiar, memorizar e decorar conteúdos) nega suas funções sociais investindo num processo de submissão principalmente das classes populares.

Para isso, muitas vezes é preciso que o planejamento seja deixado de lado por algum tempo, ou seja, readaptado para dar conta das questões emergentes do dia. Meu estágio exigiu muito dessa minha flexibilidade, pois muitas coisas estavam acontecendo no país, Estado, cidade e bairro onde a escola está localizada ocasionando várias interferências nas aulas, como dias sem aulas e períodos reduzidos por exemplo. Mas também motivos pessoais, por exemplo, alunos jovens de 15 e 16 anos que começaram a trabalhar em obras (construção civil) para ajudar na renda familiar e por isso chegavam cansados na sala de aula, sem energia para fazer nada, porque seus corpos estavam doloridos. Como mostra o registro abaixo:

[...] hoje o aluno C¹ chegou na sala de aula dizendo que tinha ido trabalhar com seu padrasto na construção de uma casa. Quando estavam descarregando o material de construção "o cara" foi lhe alcançar um saco de cimento e o aluno disse: "- cara não estou pronto, não larga!" Mas o cara largou e eu não tive força para segurar sora, deixei cair no chão. O saco rasgou, saltou cimento pra todo lado.

Diário de Classe: 06/06/2017

Este foi um registro de uma aula que começou com a fala desse aluno, preocupante para mim e para os alunos com mais idade. Por que talvez sua juventude e inexperiência não o deixem ver como é grave um menino ter que ir trabalhar num serviço pesado como é a construção civil por necessidade. Essa conversa foi só a primeira depois vieram outras. Com conversas como esta que muitas vezes as aulas começavam e terminavam, porque fazer uma atividade de escrita sobre o dia de cada um ou com questões de um aluno só, como o exemplo deste jovem faziam com que todos refletissem as questões que estavam envolvidas neste episódio. Foi um exercício que funcionava bastante em minha turma, além de, os alunos com mais experiência ensinarem a ele um jeito de como segurar um saco de cimento que tem 50 kg. E também reafirmaram a importância dele continuar estudando para ter mais opções de trabalho se ele não quiser continuar na área da construção civil. Trabalhar a partir das experiências dos alunos foi um grande aprendizado.

Embora, muitas vezes o esperado por alunos jovens e adultos dentro de uma escola é um modelo mais tradicional. O que é uma escola mais tradicional? Para mim escola tradicional é aquela que os alunos não entram na sala de aula antes da professora, que acreditam que aula boa é a que o quadro negro vai estar cheio de atividades e perder metade da aula só copiando, é completar um livro didático entre os meses de março e julho, a que também amedronta os alunos com provas, para ver se aprenderam os conteúdos, a que não propõe uma prática educativa transformadora visando à formação de sujeitos críticos.

Não me julguem mal, mas não consigo aceitar este tipo de escola tradicional no século em que estamos e não problematizar. Achar que está tudo bem e que a educação dentro deste sistema esta cumprindo o seu dever de formar cidadãos críticos? Por isso a ação de refletir sobre a prática é o exercício que, talvez, eu tenha

¹ O nome dos estudantes será substituído pela letra inicial para preservar a identidade dos mesmos.

mais feito nestes meses de estágio. Ou seja, “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1996, p.39). Esse é o pensar, no qual o fazer começa nos planejamento das aulas e ainda mais especificamente, começa nos primeiros contatos com a escola e turma, no período de adaptação e de conhecimento do ambiente. Mas é nos planejamentos semanais, nas aulas de cada dia que o pensamento se faz necessário. Por isso acredito ser essencial para o processo de aprendizagem dos educandos e para a formação do(a) aprendiz docente.

Meu estágio foi realizado em uma turma de EJA - Educação de jovens e adultos numa escola municipal da cidade de Porto Alegre/RS, perto da minha casa, na comunidade onde cresci e que grande parte da minha família reside. Comunidade esta que tem um índice grande de criminalidade onde o tráfico educa/ensina muita gente, onde expectativas de vida pouco se têm. Porque estou contando isso? Por que foi pensando em tudo isso que escolhi fazer meu estágio nesta escola. Então pensar sobre o que fazer teve uma motivação a mais, não que a responsabilidade seria menor se eu tivesse feito em outro lugar, jamais pensaria assim. Só que estar na posição de professora, num espaço de poder, diante dos seus, é uma responsabilidade muito grande e cuja grandeza fui descobrindo durante a prática. No início acreditava que seria mais tranquila minha prática, por eu estar num espaço que já conheço junto com pessoas conhecidas também, e assim poderia proporcionar uma prática educativa transformadora... Mas o desafio foi maior do que imaginei, acredito que por causa do modelo conservador da escola, também por falta de experiência em sala de aula e ainda pela expectativa que se cria entre os envolvidos...Querida transformar os alunos em sujeitos críticos de uma semana para outra, que ingenuidade minha. Refletir sobre estas questões diariamente me ajudou a pensar nos meus princípios e assim propor atividade que buscava a emancipação dos alunos e seus posicionamentos críticos, através de uma construção diária, aos poucos.

A seguir vou relatar um pouco como foi a minha prática docente nesta escola.

Descobrimos a docência comprometida

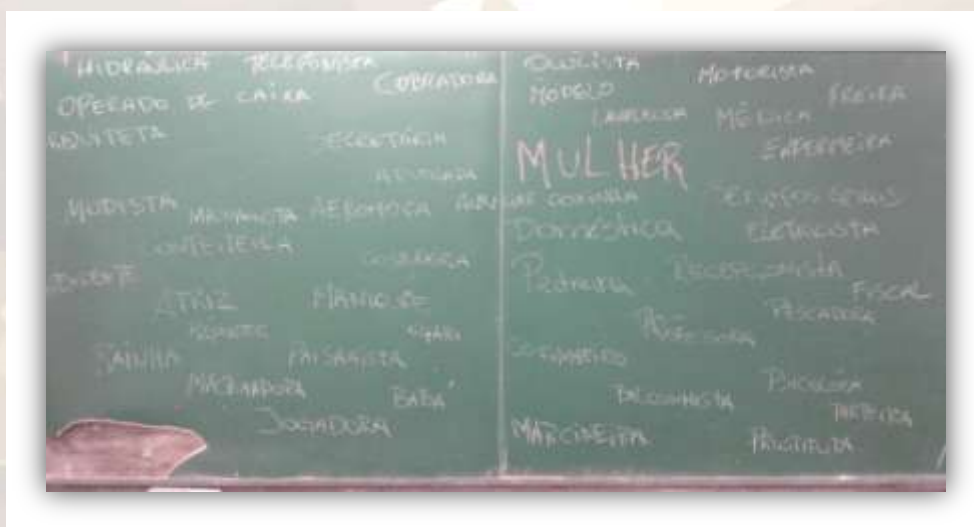
Começo dizendo que tive muitas aprendizagens como docente, e que a frase de Paulo Freire, tão famosa, faz mais sentido para mim agora “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p.25).

Com isso vou relatar algumas aprendizagens que tive ao mesmo tempo em que vou conversando com o livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Já mencionado anteriormente. Esse livro é referência para esta escrita. Usarei como exemplos registros de atividades e reflexões do meu diário de classe feito durante a prática docente. Não estão em ordem de importância e, sim, de memória.

“[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p.17).

Hoje a aula começou como eu tinha planejado. Distribui o texto, esperei eles lerem e na hora da discussão, o aluno R se irritou e desabafou que não estava gostando de como eu vinha dando aula que perdemos muito tempo discutindo texto que isso não é aula, aula. Aula é ler e escrever no caderno e fazer o livro. Ficar falando de racismo, homem e mulher, trabalho, não é aula e que não vai vim mais [...]. Sobre esta situação, a professora titular me disse: - Mariana, temos que nos adaptar à realidade da EJA, ficar falando de coisas que eles vivem não é tão interessante e não podemos perder um aluno como o R.. Talvez esta seja a oportunidade que ele está tendo de estudar depois de adulto, ele entrou sem saber ler e escrever e agora já faz isso, ele é um aluno que estuda em casa que precisa escrever bastante no caderno então manda tema para ele, faz ele escrever bastante no caderno. Faz umas folhas para a turma levar para a casa. Talvez o R esteja num dia ruim.

Diário de Classe: 08/05/2017



Atividade em que os alunos deveriam falar quais eram as profissões de mulher.

“[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (FREIRE, 1996, p.28)

“[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE. 1996. p.12)

Pensamento do dia: quantidade e qualidade não andam juntas, aqui também. Em outros dias a turma estava cheia, e a construção e troca de conhecimento não foram tão significativos quanto neste dia, por vários motivos: pouco tempo de aula, interesse dos alunos, formas de abordar os assuntos, entre outros... Mais nesse dia, com um só aluno trabalhamos com frações, siglas convencionais, figura geométrica, interpretação de texto, escrita e oralidade. Além disso, aprendi onde se coloca cano de 40º, porquê se compra 1/4 de areia, metade de um saco de cimento, e outras estratégias de trabalho. Também que, dependendo do lugar no centro da cidade precisam trabalhar no final de semana para facilitar o descarregamento do material.

Diário de Classe: 26/05/2017

Esta aula foi especial, porque foi conduzida através de um orçamento que o aluno A queria aprender a fazer para o seu trabalho. E ele soube aproveitar a oportunidade de estar sozinho para trocarmos conhecimentos.

“[...] ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos” (FREIRE, 1996, p.27).

Hoje teve mais uma assembleia na escola com a comunidade escolar para informar que a nova rotina "imposta" pelo prefeito entrará em vigor na próxima semana, que os professores resistiram tudo que podiam e agora não podem mais fazer nada. Foi uma assembleia bem tumultuada, tinha bastante gente, o que é bem positivo mais, mas ao mesmo tempo me questiono porque não vieram antes de chegar a este ponto? [...] o maior problema da nova rotina é que a educação infantil ficará algum tempo sozinha ou junto com as crianças maiores e/ou adolescentes, sem ninguém para organizá-los, e isso é perigos, [...] uma estratégia já levantada por alunos numa assembleia anterior a de ocupar a escola. Mas não teve muito apoio, até mesmo pelos estudantes. Mas nesta última assembleia, a ideia da ocupação foi abraçada pelos pais. Então farão primeiramente num dia e após avaliada se conseguiram permanecer por outros dias.

Diário de Classe: 25/05/2017

“[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. (FREIRE. 1996. p.30)

Acho que a turma está mais aberta para um novo método de ensino, embora me falte um pouco de prática, mas tenho conseguido administrar bem. Hoje saiu um texto coletivo no quadro, com muita paciência, diálogo e risada, mas também com título, vírgula e ponto final. Foram os alunos que sugeriram fazer o texto coletivo, como já tinha sido feito em outra aula. Acho que eles gostaram.

Diário de Classe: 06/06/2017

“[...] é a partir deste saber fundamental – *mudar é difícil, mas é possível* – que vamos programar nossa ação política-pedagógica” (FREIRE, 1996, p.77).

Os alunos propuseram escrever uma história sobre a Escola e todos escreveram coisas ruins principalmente da estrutura física com exceção do João que falou que melhorou com a chegada da professora, conforme o texto abaixo:

A ESCOLA

Aluno A

ERA UMA ESCOLA FEIA COM PESSIMAS CONDIÇÕES

MAIS MILOROU COMUAGECADA DA PORFESOURA, MAIS AGECA DA DIRETOURA É A VISI DIRETURA

A ESCOLA MILORU MUITO VUTARAão PARA ESCOLA

Diário de Classe: 26/06/2017

Acredito que seja reflexo do momento atual que a escola está passando, junto com as queixas da professora. Mais que alguém conseguiu observar alguma coisa boa em meio a tantas turbulências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas reflexões sobre a prática pedagógica que estou conseguindo fazer só agora, depois de ter terminado o período de estágio.

O que ficou de positivo ao término do estágio?

Que “[...] *não há docência sem discência*” (FREIRE, 1996, p.12). Tudo que fiz e que deixei de fazer foi pensando em meus princípios, valores, objetivos e crenças mais também foi pensando nos alunos no respeito à suas histórias, suas experiências, seus conhecimentos. Também nos seus princípios, valores, objetivos e crenças. Por isso “[...] *a reflexão crítica sobre a pratica se torna uma exigência da relação teoria/pratica sem a qual a teoria pode ir virando blablabla e a prática, ativismo*”. (FREIRE, 1996, p.12).

Outra coisa que ficou de positivo é que os alunos me reconheceram e me respeitaram como professora. No início das minhas aulas eles me perguntavam se eu era estagiária ou professora e por algum tempo eu fui só a estagiária, depois conquistei meu espaço enquanto professora e todos assim me chamavam. Mesmo

quando era uma crítica à minha aula, eles diziam "oh! professora, eu gosto da tua aula terapia", referindo-se as discussões que faziam no início da aula sobre algum tema. Corroborando com isso Freire salienta que “[...] *O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca*”. (FREIRE, 1996, p.27).

Mais um ponto positivo foi ter conseguido oportunizar momentos significativos de troca de experiências na sala, tanto entre alunos-alunos quanto alunos-professora. E ao longo dos dias esses momentos passaram a ser respeitados e valorizados por todos. Deixando de ser uma aula terapia para os alunos mais jovens e tornando-se assim oportunidade de aprender com alguém mais experiente. Um exemplo bem claro disso já citado acima, foi quando um jovem aluno foi trabalhar numa obra pela primeira vez e chegou na aula cansado dizendo que tinha deixado cair no chão um saco de cimento que não tinha conseguido segurar. Rimos todos, mas outro aluno mais experiente o ensinou como segurar. Esse aprendizado foi que “[...] *saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e a sua construção*”. (FREIRE, 1996, p.21).

As coisas positivas estão vindo, não tem uma ordem, na medida em que reflito descubro uma nova aprendizagem: “[...] *é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente*”. (FREIRE, 1996, p.24)

Positivo também foi o tema gerador. Foi difícil decidir e escolher, pois nas semanas de observação o silêncio dos alunos não me dizia nada. Então, um ou dois dias para acabar o período de observação, a fala de um estudante sobre uma atividade me fez escolher o "Trabalho" como temática. Arrisquei e acredito que acertei. Pois, “[...] *ensinar exige pesquisa*”. (FREIRE, 1996, p.16). Claro que eu conduzia para este tema, porém os jovens começaram a trabalhar neste período e traziam suas primeiras experiências positivas e negativas para a sala de aula. Ou não traziam, porque não vinham à aula por estarem cansados ou porque perderam o horário. E os

trabalhadores de alguma forma acolhiam os jovens e tentavam ajudá-los. Muitas vezes a dica foi não desistirem da escola para conseguirem um trabalho melhor.

Isso faz eu lembrar de outro ponto positivo, sobre o fato de todos os dias algum aluno falar da situação política da cidade, Estado ou país. Muitas vezes eles levantavam questões que eu não tinha respostas. E por que isso é positivo? Porque além ser de professora “[...] *gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele*”. (FREIRE, 1996, p.23).

Outro ponto que eu já sabia que era positivo, mais só reforçou durante o estágio, foi como é importante planejar, saber o que tu vai fazer em cada dia, ter claro o objetivo. Também estudar e saber os conteúdos porque se algum imprevisto aparecer, e vai aparecer, você vai saber o que fazer. Isto é, “[...] é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças (FREIRE.1996. p.7). Corroborando com isso, “ [...] o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p.36).

E “[...] se na minha formação, que deve ser permanente começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado”. (FREIRE, 1996, p.12), acredito que serei um bom educador (a).

Muito positivo é trabalhar a partir da realidade dos alunos; “[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? (FREIRE, 1996, p15), porque não trabalhar com texto que eles narravam, colocar no papel toda a oralidade, trabalhar os conteúdos escolares a partir desse contexto? Muito fiz isso e acredito que foi o que fez eu criar um vínculo maior com os alunos, pois moro na comunidade da escola, estudei na mesma escola, sinto os mesmos medos, anseios, alegrias, compartilho das mesmas conquistas e desamparo da comunidade, embora eu estivesse ali como docente. Comunidade está com uma alta taxa de criminalidade, onde vemos jovens que deveriam estar na escola, morrendo na

esquina envolvido no tráfico de drogas. Meninas se prostituindo ou casando cedo, como se o casamento fosse...(e as vezes é) a saída. Além de ruas sem asfaltos, sem saneamento básico, sem iluminação (inclusive em frente da escola), enfim, questões sociais e de infraestrutura precárias... que de alguma maneira estavam dentro da sala de aula todo dia se associando o conteúdo. Por isso “[...] me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 1996, p37).

Com certeza há outros saberes que aprendi durante este pequeno tempo que estive nesta escola, aprendizagens que ainda vou descobrir daqui a pouco, mas... Por enquanto é isso.

REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

(IN)VISIBILIDADE LGBT: práticas e desafios na EJA

Marina Vasconcelos Pinheiro

marina_diamonds@outlook.com

RESUMO: O presente artigo busca apontar a necessidade de discutir gênero e sexualidade em sala de aula. Partindo de dados que mostram como o preconceito e o conservadorismo afetam às pessoas que se posicionam para além da “norma” no Brasil, serão trazidas referências que questionam o padrão heterossexual cisgênero como o único padrão aceitável. Partindo da breve introdução que expõe minha visão sobre esta temática, relatarei três experiências didáticas em uma turma de Jovens e Adultos durante a semana de prática e o estágio final do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As atividades que propusemos - pois se trata de uma docência compartilhada - eram voltadas para uma T3 - totalidade 3 na EJA - de uma escola municipal de Porto Alegre. A turma citada era composta majoritariamente por senhoras de 65 a 85 anos, em sua maioria aposentadas, autônomas ou empregadas domésticas.

PALAVRAS- CHAVE: Gênero. Sexualidade. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Segundo a ONG Internacional TransgenderEurope (2016), o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Outra fonte que também pesquisa sobre violência LGBT¹, o Grupo Gay da Bahia, contabilizou **343** mortes violentas da população referida no mesmo ano. Apesar destes dados serem estarrecedores, a visibilidade sobre ser travesti, transexual ou de quais palavras a sigla LGBT representa ainda não é amplamente reconhecida. Não é, portanto, surpreendente que em minha experiência de estágio encontrei muita resistência e desconhecimento sobre a violência e a discriminação contra a população LGBT.

O presente artigo traz o relato da minha experiência de estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), completado no primeiro semestre de 2017. Trata-se de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada no Centro de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire). A EJA, enquanto modalidade específica de educação, visa a reparação de um direito que foi negado ao sujeito anteriormente - o direito à educação -. Também tem como objetivo a equalização, ou seja, estabelecer mais igualdade de oportunidades, possibilitando maior acesso ao mercado de trabalho. Por último, a EJA também visa a qualificação dos sujeitos, tomando como base a visão de que a educação deve ser permanente na vida das pessoas (BRASIL, 2002). Para concretizar essas funções, essa modalidade possui diversas especificidades, como matrículas feitas ao longo do ano letivo, avaliação contínua - o processo de aprendizagem é avaliado - e participativa - em que o aluno também avalia-se a si mesmo -, horários e frequências mais flexíveis, entre outras coisas.

É partindo desta realidade, que coloco no presente artigo, as atividades que realizei, enquanto docência compartilhada, em uma turma de totalidade 3, com um público majoritariamente composto por senhoras de 65 a 85 anos, em sua maioria aposentadas, autônomas ou empregadas domésticas.

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis ou Transexuais.

Conceitos indispensáveis e razões para falarmos sobre diversidade sexual em sala de aula

Considero importante elencar alguns conceitos indispensáveis à discussão acerca da diversidade sexual, pois estes não são amplamente conhecidos e diferenciados pela população em geral. São eles o sexo biológico, gênero e orientação sexual. O primeiro, como o próprio nome já diz, faz referência somente às características biológicas, podendo o indivíduo ser fêmea, macho ou intersexo. Para definir gênero, parto do conceito que Lins, Machado e Escoura (2016) colocam como sendo “um dispositivo cultural, construído historicamente que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que é feminino e masculino”, ou seja, aquilo que socialmente se espera, de acordo com a cultura em que estamos inseridos, de um homem ou mulher. Já a orientação sexual, diz respeito às relações afetivas e sexuais das pessoas. Considero importante frisar que acredito ser uma *orientação*, não uma opção sexual, pois concordo com o seguinte questionamento:

[...] quando alguém escolhe ser heterossexual? Dificilmente, alguém diz que “optou” por ser heterossexual. O desejo por pessoas do gênero oposto, em nossa sociedade e em nosso período histórico é normalmente entendido como única possibilidade de expressão da sexualidade. Então, quando falamos que a homossexualidade é uma “opção sexual”, queremos dizer que a pessoa “optou” pelo quê? Em não ser hétero? (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 72)

Infelizmente, a sociedade em geral coloca a questão das diversas sexualidades como se estivessem à margem da heterossexualidade, bem como outras questões, como gêneros, religiões, raças, e etnias assim como diz Guacira Lopes Louro:

No contexto da nossa sociedade, a norma é, então, constituída a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Todos os outros sujeitos são apresentados (ou são representados) tomando-o como referência e como centro. [...] Homens e mulheres homossexuais ou bissexuais estão fora da norma, são desviantes, doentes ou pervertidos. A referência heterossexual também marginaliza aqueles e aquelas que vivem a sua sexualidade sozinhos[as] sem parceiros[as], ou que transitam de uma forma de sexualidade à outra. (LOURO, 2000, p. 43)

Colocar sujeitos LGBTs à margem de uma sociedade, tratá-los como doentes ou pervertidos por algo que não lhes é cabível de escolha é para mim um grande equívoco social e demanda certa criticidade para se repensar essas questões, fugindo do modelo heteronormativo. Entendo como heteronormatividade a “obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (Britzman, 1996, *apud* Louro, 2000, p. 50).

Infelizmente, existe muita discriminação e opressão à população LGBT. Na escola, por exemplo vemos que esse grupo específico “tem seu direito fundamental à educação violado, com, igualmente, altas taxas de evasão escolar” (VIERIA et al, 2015). Contudo,

é lamentável que em razão da total invisibilidade dada ao problema, órgãos governamentais ainda não dispõem de indicadores que possam medir o tamanho estatístico dessa exclusão. No entanto, pesquisas qualitativas sinalizam a recorrência com que a exclusão escolar aparece nas trajetórias de vidas das pessoas LGBT e são sempre associadas ao ódio e à violência perpetrados contra essa população, dentro do ambiente escolar.(VIEIRA et al., 2015).

Essas condutas e crenças conservadoras transcendem as/os alunas/os das escolas, permanecendo também nos pensamentos e atitudes de professoras/es. Uma pesquisa intitulada “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela Unesco revela que para 59,7% das/os professoras/es é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais, enquanto para 30,9% e 9,4% consideram indiferente e admissível, respectivamente (UNESCO, 2000, p. 144)

Partindo destes dados, conseguimos enxergar que o problema da invisibilidade LGBT é algo a ser pensado, debatido, questionado e a ser visibilizado, pois se temos um anseio de construir uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos (JUNQUEIRA, 2009, p. 13) para todas e todos, inclusive da população LGBT.

Na tentativa de contribuir para a visibilização desta temática, desenvolvi as atividades de estágio relatadas e analisadas na próxima seção do artigo.

Relato da experiência

Houve dois momentos diferentes em que atuei enquanto estagiária junto à turma referida neste artigo. O primeiro deles, no segundo semestre de 2016, o qual estava realizando a semana de prática do curso de Pedagogia da UFRGS e que também estava em docência compartilhada. Para este momento escolhemos como fio condutor da nossa proposta pedagógica a palavra **respeito**, pois acreditávamos que ela engloba os temas e atividades que já vinham sendo desenvolvidas no CMET Paulo Freire.

Para contemplar o nosso fio condutor nas atividades, decidimos que em cada dia daquela semana traríamos algum tema específico sobre respeito. Abordamos com a turma o respeito em seus diferentes significados, como no sentido de admiração, o respeito ao consumidor e o respeito às diversidades. A fim de desenvolver a temática do respeito às diversidades com a turma, trouxemos uma história em quadrinhos intitulada “Nada Contra” de Pedro Leite.



A história, como podemos observar acima, mostra uma pessoa falando uma frase que em um primeiro momento parece não ser carregada de preconceitos, afinal

“nada contra os/as...”, mas que discrimina sim os grupos citados, pois os limita, os proíbe, os exclui. Enfim, desconsidera a igualdade destas para as pessoas que estão dentro da norma aceita.

Levamos esta HQ para ler com as/os estudantes a fim de incitar um debate sobre a mesma. Ao lermos cada quadrinho observamos as diferentes reações das/os alunas/os e percebemos que em todas as frases houve espanto, comentários e expressões negativas, achando “um absurdo” aquilo que as/os personagens estavam dizendo, com exceção de uma: a tirinha onde diz “Nada contra os gays, só acho que eles não deveriam se beijar em público!” em que as/os estudantes concordaram. Após lermos todas as frases abrimos o debate para ouvir as/os alunas/os e, obviamente, o tema mais debatido foi a tirinha em questão. Nem todas as/os alunas/os se posicionaram. Em especial três delas/es expressaram o que pensam em relação à população LGBT, dizendo que não achavam certo que se beijassem em público, que “gay é só putaria” e um relato sobre “dois gays transando em plena rua”.

Nós, enquanto educadoras em formação, já imaginávamos que ao escolher essa tirinha, haveria frases discriminatórias vindas das/os alunas/os. As/os questionamos sobre tais questões apontadas, por que não achavam certo, ou por que achavam que “é só putaria”. Chamamos atenção para o fato que não estávamos falando sobre para além de carinhos em público, pois transar seria proibido para qualquer pessoa, sendo ela hétero, gay, lésbica, bissexual, etc.

Seguimos com a discussão e as/os alunas/os responderam nossos questionamentos, dizendo que achavam que “é putaria” pois “na bíblia tá escrito que é pecado” e que “gay não reproduz”. Essas frases foram questionadas por nós, perguntamos se a turma achava que as pessoas, atualmente, só fazem sexo com tal objetivo - reproduzir -. Indagamos também se ele levava em consideração as outras coisas que estavam escritas na bíblia, que já foram aceitas como ultrapassadas e descontextualizadas de nosso tempo, pois foram escritas em épocas muito diferentes da nossa. As alunas permaneceram irredutíveis com a opinião de que “Deus considera errado ser gay” sem expressarem outro argumento.

No outro semestre, como a professora titular havia nos oferecido a oportunidade de fazer o estágio curricular de aproximadamente 3 meses, resolvemos aceitar e continuar com a mesma fórmula: nós éramos as mesmas estagiárias com a mesma turma e a mesma professora titular. Escolhemos como tema a **cidadania**, a pedido da escola e para partir do que a professora titular já estava desenvolvendo. Partindo deste tema, elencamos diversas atividades que se relacionassem com cidadania, e em duas atividades debatemos novamente sobre a visibilidade LGBT.

O tema em questão teve seu desenvolvimento em nossa prática pedagógica junto à turma partindo de um texto intitulado “Por que precisamos falar sobre cidadania?”² do site Politize. Este texto coloca que a base para a concepção de cidadania é a noção de Direito. E a história do desenvolvimento da cidadania está relacionada à conquista de quatro tipos de direitos: os direitos civis, políticos, sociais e humanos (POLITIZE!, 2016).

Partindo destes conceitos, trouxemos o tema dos Direitos Humanos para as nossas aulas, utilizando como disparador algumas imagens que instigassem as/os alunas/os a pensarem sobre esses direitos como a foto de um cadeirante frentista, uma campanha contra o trabalho infantil, uma campanha contra o abandono de idosos/os e por fim, uma campanha sobre as diversas formas de amor utilizando para tal a campanha do Governo do Rio Grande do Sul intitulada “Amor, seja como for”:



Imagem disponível em: <http://revistaladoa.com.br/2013/08/noticias/rio-grande-sul-ganha-linda-campanha-amor-seja-como>

² Disponível em: <http://www.politize.com.br/por-que-e-importante-cidadania/> (acesso em 15 Jul. 2017).

A partir destas imagens as alunas deveriam, em duplas, escrever uma história, colocando as/os personagens que apareciam nas imagens, dando nomes a eles/as e os/as colocando em um contexto.

Ao entregar as imagens percebi que as alunas que receberam a campanha sobre as diversas formas de amor demonstraram desconforto frente a ela, pois em primeiro momento riram e perguntaram para as colegas se elas não gostariam de trocar as suas imagens. Minha atitude, enquanto mulher lésbica e pedagoga em formação, fora conversar com a dupla, explicar que aquela era uma campanha do Governo do Rio Grande do Sul, que já havia estado em vários *outdoors*, e que era uma campanha que falava sobre amor.

As alunas, em primeiro momento, mostraram-se muito resistentes às imagens, dizendo que “aquilo” era uma “sem-vergonhice”, e continuaram rindo, aparentando estar desconfortáveis ainda. Expliquei que elas deveriam prestar mais atenção ao que estava escrito nas imagens, que não se tratava de “sem-vergonhice”, mas sim de amor, afinal “amor, seja como for”. Perguntei se elas escolheram por quem se apaixonaram durante a vida, e suas respostas foram negativas, portanto disse que da mesma forma, quem é gay, lésbica ou bissexual não escolheu por quem se apaixonou. Disse que não se trata de escolhas, é amor da mesma forma, acontece do mesmo jeito e indaguei-as “e se eu me apaixonasse por uma menina?” e me responderam atônitas “não, isso não aconteceria contigo”, como se fosse a pior coisa que poderia me acontecer.

Após minhas intervenções no grupo, conversando com as estudantes para que elas pudessem questionar as outras formas de amor - além da heterossexual -, senti-as mais seguras sobre o que fariam, mas mesmo assim, contrariadas. Me surpreendi quando vi a história que as alunas escreveram. Era assim: “João e José se conheceram e se apaixonaram. Não demorou para que casassem. A família aceitou os dois. Foram felizes para sempre. E que Deus os abençoe.”

Não posso afirmar que as alunas escreveram essa história porque agora pensam realmente que as pessoas LGBTQs se apaixonem e que mereçam amar da mesma forma que elas. Fico me perguntando se por causa de todas as minhas intervenções e por gostarem tanto da “profe” escreveram o que imaginaram que eu

gostaria de ler. Pelo menos espero ter colocado uma pequena interrogação em seus pensamentos sobre LGBTs serem “sem-vergonhice”.

Visibilizar temáticas polêmicas em sala de aula não é tranquilo, ao contrário, é um desafio para o/a educador/a que pretende respeitar a visão de mundo dos/as estudantes, mas, ao mesmo tempo, suscitar novas reflexões que contribuam para a superação de preconceitos. O/a educador/a se vê diante de um impasse: como questionar visões de mundo preconceituosas e desconstruí-las sem ser autoritário/a? Como construir um diálogo que não se reduza à reprodução de um discurso politicamente correto por parte do/a educador/a e que, possivelmente, a turma escutará e reproduzirá artificialmente quando solicitado, para agradar a escola ou simplesmente para evitar constrangimentos ou represálias? Esses foram alguns dos questionamentos que a aula relatada suscitou.

A próxima atividade que irei relatar aconteceu após explorarmos brevemente os Direitos Humanos e as desigualdades no Brasil. Como disse, partimos de um tema central que é a Cidadania, onde estudamos o que eram os direitos e vimos alguns dos direitos humanos, conceituando-os conforme pesquisávamos. Para conceituar brevemente os Direitos Humanos, utilizamos um trecho do site da ONU (2016), onde diz que “os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação.”. Partindo deste conceito que abordamos em sala de aula e que colocamos na elaboração do glossário feito com as alunas sobre o texto da cidadania, levamos para aula algumas discussões sobre as desigualdades no Brasil. Para tal, trouxemos dados e gráficos presentes no Retrato das Desigualdades de Raça e Gênero (Brasil, 2011), deixando mais evidente para as alunas que muitos dos nossos direitos são assegurados à uma determinada população e por vezes negados à outra.

Após abordamos essas questões, elaboramos para a turma uma tabela em que as/os alunas/os deveriam responder conforme as fotos que organizamos de casais diversos, sendo eles: casal heterossexual branco, casal heterossexual “interracial”, casal heterossexual negro, casal onde o homem é mais velho que a mulher, casal

heterossexual onde a mulher é mais velha que o homem, casal homossexual masculino, casal homossexual feminino, casal onde há uma mulher transexual e casal onde há um homem transexual. Seguindo as imagens, as/os alunas/os teriam que responder, conforme o casal que aparecia nos slides que montamos, às seguintes perguntas:

- Tem direito à vida?
- Tem e sempre teve liberdade de ficar junto com o seu/sua parceira/o?
- Tem liberdade expressão? Podem trocar carinho na rua?
- Podem assumir que namoram sem correr o risco de perder o emprego? (direito ao trabalho).
- Frequentam ou frequentavam a escola sem ouvirem ofensas e serem agredidos? (direito à educação).

Intencionalmente, planejamos essas perguntas seguindo exatamente o que a ONU coloca como sendo exemplos de direitos humanos, ou seja, relacionamos os direitos humanos com os direitos que são concebidos à todos ou pelo menos à maioria dos casais heterossexuais, e que são e que foram historicamente negados à população LGBT. Infelizmente, percebi que algumas alunas não estavam realmente refletindo sobre uma população ter esses direitos ou não, mas estavam colocando como achavam que deveriam ser ou respondendo positivamente todas às perguntas de forma mecânica. Para finalizar esta atividade, passamos para a turma um vídeo do Canal Põe na Roda (2014) que fala sobre a violência contra a população LGBT a partir de relatos de gays, lésbicas, travestis, transexuais e héteros que sofreram agressão simplesmente por serem LGBTs ou serem confundidos com LGBTs e alguns dados que ilustram a atual situação no Brasil, questionando se LGBTs realmente têm direitos iguais às pessoas heterossexuais. Ao final do vídeo, conversamos com a turma, e pudemos perceber que as/os alunas/os pareciam estar bem tocadas/os, falando que elas não imaginavam tamanha a violência que os LGBTs sofrem, e que realmente não são os mesmos direitos da população heterossexual. Acredito que com estas atividades, pudemos colocar em nossas alunas alguns questionamentos sobre a desigualdade que a população LGBT é submetida em relação às/aos heterossexuais.

É importante ressaltar que não importa se elas mudaram imediatamente de opinião em relação à homofobia, mas, sim, que a escola suscitou a reflexão sobre o

tema sem autoritarismo, sem imposição de nossa leitura de mundo, mas abordando esse assunto. O silêncio das estudantes foi um grande avanço em direção a uma leitura de mundo mais afinada com o respeito aos direitos humanos, haja vista que a reação nas atividades anteriores foi de comentários preconceituosos, de riso, deboche e resistência às imagens. O silêncio, neste caso, diz muito. Diz que é possível calar o preconceito sem autoritarismo, mas com atividades pedagógicas consistentes, embasadas no debate sobre Direitos Humanos e no diálogo e no respeito aos sujeitos da EJA, conforme nos ensinou a Educação Popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto mulher lésbica e pedagoga em formação, acredito que o tema da invisibilidade LGBT precisa ser colocado em nossa prática pedagógica. Para muito além de minhas crenças individuais e da forma com que me posiciono afetiva e socialmente, penso que a real necessidade da abordagem desta temática é o paralelo entre violência LGBT e direitos humanos. Acredito, da mesma forma que Junqueira (2009), que

o preconceito, a discriminação e violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais lhes restringem direitos básicos de cidadania [...] [e] incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, quais por sua vez, serão usados como elementos legitimadores de ulteriores discriminações e violências contra elas. A sua exclusão da escola passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno delas. (JUNQUEIRA, 2009, p. 34)

É necessário, enquanto educadoras/es, pesquisarmos, discutirmos e nos posicionarmos com as/os estudantes sobre a invisibilidade LGBT, pois conforme nos silenciarmos quanto à isso, mais exclusões e discriminações, serão cometidas sem serem questionadas, por uma simples questão de opinião e, mais especificamente na EJA, em que o direito à educação já lhe fora negado em algum momento da vida, esse movimento de exclusão deve ser combatido, junto com o movimento de luta dessas/es educadoras/es que pela não evasão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Secretaria de Política Para Mulheres; Onu Mulheres; Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Org.). **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL, Organização das Nações Unidas do (Org.). **O que são direitos humanos?** 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

E SE FOSSE COM VOCÊ? (Por que criminalizar a homofobia?). S.i.: Põe na Roda, 2014. Son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KXYtmju2mkw>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Unesco, 2009. p. 13-51.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: A questão de gênero na escola. São Paulo: Revira Volta, 2016. 142 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000. 111 p.

POLITIZE! (Brasil). **Por que é importante falarmos em cidadania?** 2016. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/por-que-e-importante-cidadania/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

VIEIRA, Vanessa Alves et al. Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos. **Carta Capital**. São Paulo, p. 1-1. 17 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

A TDIC¹A PARTIR DO USO DO E-MAIL EM UMA TURMA DE EJA ALFABETIZAÇÃO

Rerian Madruga Farias

rerianf@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta uma reflexão sobre o estágio de docência obrigatório do Curso de Pedagogia da UFRGS, realizado em uma instituição pública, com sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em processo de alfabetização. Durante o estágio foram feitas diversas propostas temáticas a partir do eixo central: *Os Direitos Sociais como garantia e fonte de Educação e Trabalho*, o que possibilitou desmembrar outras temáticas a partir dela. Destaco aqui o uso do *e-mail*, até então inusitado para eles como meio de comunicação e produção textual. Reflito, então, sobre a sua compreensão e os interesses dos educandos da EJA em utilizar o e-mail para confirmar sua autonomia e consequentemente aprimorar/contribuir para o seu processo de alfabetização. Este recurso, como uma tecnologia digital, tornou-se um recurso positivo para o processo de aprendizagem desses educandos e para sua inclusão digital.

PALAVRAS CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. E-mail. TDICs na EJA.

¹ Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC)

INTRODUÇÃO

Este artigo traz reflexões oriundas do estágio docente obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual realizei na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É o momento em que indagamos, partindo de nossos estudos, sobre o fazer docente. Unimos a teoria com a prática e verificamos se elas dialogam. Além dessa perspectiva, é o momento em que temos autonomia como docentes e assumimos a nossa responsabilidade social. Traçamos nossas propostas, a partir do que consideramos ser importante para aqueles educandos, naquele determinado momento e realidade. Proponho uma reflexão sobre alguns pontos pertinentes, que surgiram ao longo dessa prática docente e que foram essenciais para a minha concepção do fazer docente com base na Educação Popular².

***Dork*³ dos sujeitos e de seus espaços**

O estágio docente foi realizado em um colégio Federal, localizado no bairro Agronomia, na zona leste de Porto Alegre, com educandos da EJA que se encontram em processo de alfabetização. A turma de Ensino Fundamental 2 (EF2), na qual realizei a prática docente, era composta por cinco educandos. Suas idades variavam de 41 a 62 anos, majoritariamente homens. Estes educandos foram e/ou são trabalhadores (servidores públicos ou terceirizados) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pertencentes a grupos populares. É importante destacar que a oferta de vagas (aberta ao público) é feita através do edital de matrículas. A instituição oferece turmas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, para crianças e adolescentes, bem como na modalidade EJA.

As aulas ocorreram no turno vespertino. Nesse turno, os trabalhadores da UFRGS que estão cursando a EF2/EJA, são liberados de suas funções para frequentarem as aulas. São oferecidas aulas especializadas como: Educação Física,

² Conforme Cunha (2013), a “Educação Popular se faz em diálogo com homens e mulheres que, em suas vivências, conhecem e criam, contribuindo com sua cultura e visões de mundo”.

³ *DORK* é o termo utilizado por hacker para nomear uma metodologia de busca avançada, tendo como utilidade realizar uma busca de informações de forma mais precisa.

Música e Biologia. Os educadores têm a possibilidade de realizarem suas propostas de trabalho em diversos espaços da instituição, como na biblioteca, laboratório de informática, laboratório de matemática/física, pátios, dentre outros. Na turma EF2 há um momento específico (semanal) para frequentarem o laboratório de informática. Esses momentos foram reservados para eles explorarem os recursos digitais, a partir das atividades propostas pelas educadoras. Visto a dificuldade dos educandos de acessarem os recursos dos computadores sozinhos, os mesmos recebiam o auxílio o auxílio de bolsistas (do lab. de informática) e da educadora de apoio pedagógico. Reiterando que se trata de uma instituição privilegiada de recursos pedagógicos e de corpo docente. Sei que a realidade de muitas escolas públicas diverge da que estou referindo. Não estou dizendo que esta é uma escola ideal ou perfeita, pois há os mesmos dilemas encontrados em outras escolas públicas, como falta de verba para os lanches, depredações e falta de materiais escolares. Mas nesse aspecto ela está à frente de muitas, principalmente se tratando da EJA. Percebo que ela tende, e consegue de certo modo, cumprir com as funções da Educação de Jovens e Adultos, que conforme o Parecer CNE 11/2000 são de: reparar (garantindo o direito que lhes foi negado no passado), equalizar (garantindo acesso e permanência desses sujeitos na escola) e qualificar (recebendo um ensino de qualidade).

SELECT⁴ DA TEMÁTICA

Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a Pedagogia do Oprimido (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade. (FREIRE, 1986, p.75,76)

As temáticas selecionadas para serem abordadas ao longo do estágio, se compuseram a partir das falas dos educandos. Trago essa reflexão de Paulo Freire para iniciarmos essa discussão, pois vai ao encontro das falas dos educandos. Estes estavam

⁴SELECT termo utilizado pelos usuários das TDICs para nomear a ação de selecionar algo.

em conflito com o momento político no qual vivíamos e com dúvidas sobre o espaço escolar *“será que esse é um espaço de falar sobre política?”* *“Como a escola pode ser um espaço político?”*. Então, percebi que era necessário falarmos e tratarmos a escola como um ambiente político.

Os educandos traziam falas sobre o contexto atual, posicionando-se politicamente, mesmo sem perceberem o que, de fato, estavam fazendo: *“Homem sem trabalho não dá, aí se mata”*; *“Ele não ganha o benefício, mas disse que vai continua estudando.”*; *“Do que adianta essas greves! Já aprovaram tudo”*; *“Não! Tem que todo mundo parar!”*; *“Eu não recebi meu dinheiro até hoje e fiz protesto junto com as gurias e o pessoal da FAGED, ali na Reitoria”*. A partir dessas falas, refleti e selecionei um Tema Gerador, no qual os demais temas iriam se conectar e dialogar entre si. O eixo central então se tornou: *Os Direitos Sociais como garantia e fonte de Educação e Trabalho*.

[...] Tema Gerador é uma alternativa curricular instigante, mobilizadora e capaz de significar currículo como um processo de investigação contínuo e crítico, de construção de conhecimento que possa responder às nossas indagações e transformar a escola em um lugar onde professores e alunos trabalhem com o mesmo rigor e comprometimento. (AZEVEDO, 1998, p 3).

Penso que ao trabalhar com essa base temática, consegui explorar e discutir, junto com os educandos, algumas questões pertinentes para nós. Sendo a escola um espaço democrático, devemos tratar os sujeitos que a compõem com estes princípios, respeitando seus valores, opiniões e questionamentos e, assim, valorizando seus direitos sociais.

Com isto, realizei diversas práticas para abordarmos as temáticas sobre os Direitos Sociais e demais que foram se agregando à nossa rede temática. Surge, então, a possibilidade de trabalhar com o gênero textual *Carta*. O intuito foi escrevermos para pessoas (fictícias) que estariam ingressando no mercado de trabalho e/ou estivessem desempregadas, à procura de emprego. Essas cartas dariam suporte para esses sujeitos e os atualizariam da atual situação de debates sobre as propostas de reforma trabalhista e previdenciária.

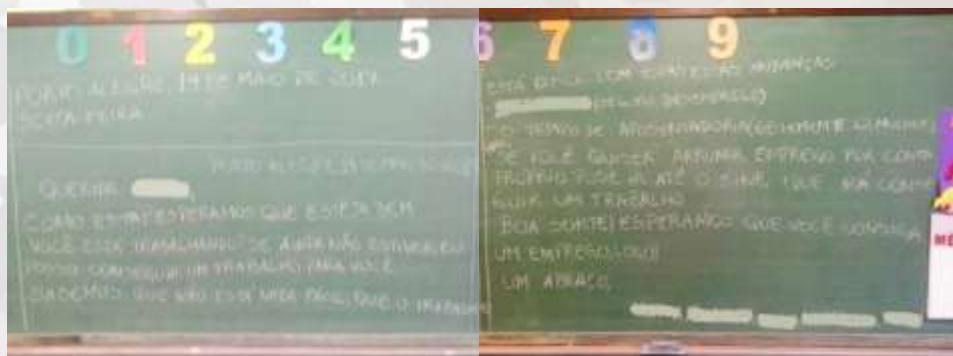


Figura 1 - Produção coletiva- primeira escrita: Carta
Fonte: Diário de Classe

Após alguns estudos referentes à Carta, fizemos então a seguinte reflexão: *“Quanto tempo uma carta leva para chegar até nós (destinatários)? E um e-mail, demora quanto tempo?”*. Levantamos a proposta de realizar esse comparativo entre os meios de comunicação e gêneros textuais: Carta e E-mail.

Como já referido anteriormente, os educandos tinham um momento reservado para utilizarem o laboratório de informática. Todos já possuíam suas contas de e-mail, pois a professora titular já o havia criado com eles. Contudo, ainda não o haviam explorado. Em aulas anteriores ao meu estágio docente, os educandos tinham contato com o computador (tendo domínio do cursor e seus movimentos), com a *internet* (identificando o ícone e sabendo acessá-lo), com as plataformas do Moodle UFRGS e o Scala UFRGS. Todos tinham ciência da intencionalidade das plataformas, porém não as utilizavam sozinhos. Então, já estavam habituados com algumas ferramentas e recursos *on-line*, mas não as percebiam como um meio de comunicação e socialização.

Logo, a proposta foi de realizarmos esse comparativo através do *e-mail*. Imediatamente vi o interesse dos educandos com relação a este recurso e planejei nossas aulas no laboratório, a partir do uso do mesmo. Partir do interesse e/ou necessidades do educando é fundamental, pois estamos tratando da realidade do sujeito, tornando-o centro do processo de aprendizagem. Valorizando seus saberes, interesses e opiniões.

O ato de planejar sempre parte das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade. Esta sondagem da realidade é a primeira etapa do processo do planejamento. É através do conhecimento da realidade que se pode estabelecer, com mais precisão, quais as mais importantes urgências e necessidades que devam se enfocadas, analisadas

e estudadas [...]. (MENEGOLLA e SANT'ANNA, 2002, p.17)

Os educandos da EJA em sua maioria são sujeitos que estão retornando à escola depois de alguns anos afastados. Logo, o seu retorno surge com algum propósito e o educador tem o dever de pensar e planejar a partir deles. Fiz a seguinte reflexão *quais são os propósitos dos meus educandos? E quais são as suas (e da turma) necessidades e urgências?* Contudo, isso não significará que o educador conseguirá atingi-los por inteiro, mas certamente ele será o mediador para que isso ocorra.

Plugar tecnologia digital com os sujeitos da eja

Para compreender a relação entre a tecnologia e os sujeitos da EJA é importante apresentar como a tecnologia se constituiu historicamente.

E é através de um estudo da evolução histórica das técnicas desenvolvidas pelo homem, colocadas dentro dos contextos sócio-culturais de cada época, é que podemos compreender melhor a participação ativa do homem e da tecnologia no desenvolvimento e no progresso da sociedade, enriquecendo assim o conceito que temos a respeito do termo tecnologia. (VERASZTO et al., 2008)

Percebo que a tecnologia foi concebida ao longo da história, evoluindo juntamente com a humanidade. A tecnologia é a evolução dos instrumentos/ferramentas que melhoram a qualidade de vida e contribuem na solução de problemas. Podemos citar como exemplo de tecnologia a lousa de giz, o quadro de giz (negro, verde e branco) e a lousa digital (SIPLE; SANTOS, 2015).

A partir desses conceitos percebo que estamos constantemente utilizando e lidando com as diversas formas de tecnologias. Para analisar a utilização de uma dessas tecnologias, mais especificamente de um dispositivo digital, o computador, é necessário mapear quem são os sujeitos que o utilizam. Os educandos em questão, como comentado anteriormente, são pessoas adultas em processo de alfabetização, mas que já tinham contato com essa tecnologia digital. É válido comentar que diferente de muitos educandos letrados e em processo de alfabetização, esses sujeitos (com exceção de um educando que já estavam nível alfabético) não faziam uso dos recursos digitais de comunicação como: SMS, Whatsapp, Menssenger, mesmo

possuindo aparelhos celulares. Muitos relataram que não faziam o uso nem em suas casas, mesmo tendo a possibilidade de seus familiares os ajudarem. Naquele momento, eles não viam interesse e nem necessidade em utilizá-los.

Como despertar interesse neles, se eles não percebem as funções dos recursos digitais como necessárias? Não penso que esses recursos devam ter o mesmo valor ou sentido para todos os sujeitos. Muito pelo contrário, cada um terá a sua experiência e seus conceitos sobre os recursos digitais. Logo, penso que a escola seja o espaço para que isso aconteça, proporcionando momentos de interatividade entre as tecnologias digitais e os sujeitos da EJA e apresentando-lhes como os dispositivos digitais podem ser facilitadores para a sua socialização, interação e comunicação.

Tenho a consciência que, cada vez mais, temos dado significados e valores aos dispositivos digitais e seus recursos. Hoje, já é possível realizar pagamentos, acessar contas bancárias, realizar um curso, realizar um *tour* virtual, ver e se comunicar em tempo real com pessoas que estão do outro lado do mundo. Tudo isso através da *internet*. Gradativamente o seu uso tem se tornado essencial para as nossas relações, seja no trabalho, na escola e até mesmo em casa. A “informatização” vem ganhando espaços onde menos esperávamos que ela poderia ser/estar inserida.

Faço então uma reflexão: como esses sujeitos continuarão à margem dessas modernizações, já que estão cada vez mais presentes na nossa sociedade globalizada? Contudo, a relação dos sujeitos adultos é bem diferente das crianças dessa geração em que

o uso da tecnologia é natural [...] Basta ver, à nossa volta, como elas usam tablets e celulares, por exemplo, para assistir a filmes, ler e utilizar jogos. É uma geração de nativos digitais, ou seja, de pessoas que não conhecem o mundo sem essas tecnologias, [...] (SIPLE; SANTOS, 2015, p.64).

Conforme as autoras, as crianças já são nativas digitais. Logo, os adultos, num âmbito geral, precisam se esforçar para se adaptarem às novas tecnologias digitais. O tempo adulto de adaptação/aprendizagem é outro, momentos diferentes do que os das crianças. Também temos interesses e curiosidades, mas devido às nossas inseguranças e incertezas, acabamos temendo o que é novo.

Penso que uma das finalidades da escola é de aproximar os educandos de novas tecnologias, que vem ganhando domínio na sociedade e tornando-se fundamentais para nossa convivência. Assim como há anos atrás já fazia, a escola tinha (e ainda tem) o intuito de promover os registros através da escrita manual com lápis e caneta, que são tecnologias pensadas para facilitar os sujeitos nesse processo. Emília Ferreiro (2013) relembra-nos: “[...] parece que as novas tecnologias começaram ontem. E não! A tecnologia começou com a caneta; antes da caneta havia o lápis e antes dele tinha a pena... Tecnologia da escrita existe desde o início [...]”

Contudo, a própria escola tem que estar aberta para essas novas tecnologias, dando espaço a elas, pois não estão somente presentes nos laboratórios de informática. As tecnologias digitais estão nas mãos dos educandos e dos próprios educadores e podem ser utilizadas. Os dispositivos móveis que usamos como celulares e tablets também são excelentes recursos para explorarmos novos métodos e recursos de aprendizagens, seja através dos aplicativos, das redes sociais e até mesmo das próprias ferramentas que eles oferecem. Temos que repensar nosso conceito sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e entender que elas estão presentes no ambiente escolar e não escolar, e que fazem parte do processo de aprendizagem dos educandos. Os educadores precisam se atualizar e compreender que o conhecimento está espalhado pelas redes (pelo mundo) e que ele já deixou de ser o centro (onipotente) do ensino/aprendizagem, se isto for levado em conta.

Ele passa a ser um orientador do percurso que levará esse estudante a “aprender a aprender”. O professor ajudará também na orientação e desenvolvimento da leitura crítica sobre as fontes pesquisadas. Observando seu aluno no processo de construção de conhecimento, o professor o ajudará a adquirir e progredir nas habilidades e competências necessárias para o aprendizado autônomo. (BERSCH e SARTORETTO, 2014, p.44)

O uso das mídias digitais contribui para o trabalho coletivo, uma vez que ele pode ser personalizado (receber marcas importantes feitas pelos sujeitos de uso) e criticado construtivamente. Também pode ser realizado em ambientes compartilhados entre todos os sujeitos presentes no processo de aprendizagem (BERSCH e SARTORETTO, 2014). Para o processo de aprendizagem dos educandos da EJA essa alternativa de se trabalhar em ambientes compartilhados é potente, pois sabemos que

através das trocas e dos diálogos teremos,também, um intercâmbio de saberes (FREIRE,1996),ouvindo a voz dos educandos, valorizando e respeitando seus saberes como iguais e não menores.

O e-mail como *hiperlink* para a socialização e contribuição no processo de alfabetização

O foco na aprendizagem será predominante. O aluno se transformará no protagonista da sua própria formação. A aprendizagem (será) realizada não pela “decoreba”, mas sim pela participação em projetos organizados em torno de problemas e que levem a “descobertas” pelos alunos de conhecimentos novos. Buscar-se-á mais o equilíbrio entre a aquisição de competências necessárias para sobrevivência no mundo moderno (identificar problemas, achar informação, filtrar informação, tomar decisões, comunicar com eficácia) e a compreensão profunda de certos domínios de conhecimento estudados. O estudo será mais transdisciplinar, focado em experiências, projetos, pesquisas on-line, interatividade, orientação individual e grupal. Os alunos mais ativos, o professor mais orientador de aprendizagem (LITTO, 2002 *apud* BERSCH e SARTORETTO, 2014, p.45).

Início essa reflexão com estas ideias de Litto (2002), pois elas apresentam uma perspectiva do que seria a aprendizagem. Refletindo sobre a minha prática docente com a EF2, consigo perceber indícios do que seria essa nova perspectiva sobre a aprendizagem. Para exemplificá-la irei apresentar alguns fragmentos e reflexões dos momentos (já referenciados anteriormente) em que fizemos uso do e-mail em nossas aulas.

Para situar sobre como se estabeleceu esses primeiros contatos com o uso do e-mail, irei apresentar algumas das intervenções (contidas em meu diário de classe), partindo dos questionamentos feitos aos educandos: *Vocês lembram para que serve o e-mail? Sua função é parecida com a da carta? Do que é preciso para se acessar o e-mail? Quando podemos utilizá-lo?*

Os educandos logo perceberam a sua função de socialização mesmo antes de enviarem os e-mails aos colegas. O maior estranhamento foi quando se percebeu que a carta e o e-mail têm funções muito próximas, mas que os dados de identificação (acesso/login) dos sujeitos que iriam enviar e/ou receber eram diferentes. *Como eu*

consigo enviar para alguém uma mensagem sem precisar ter todos os dados da pessoa? - foi um dos questionamentos. Em seguida começamos a explorar os recursos do e-mail e a personalizá-los conforme o gosto de cada educando e, finalmente, realizamos o envio do primeiro e-mail, que foi uma pequena frase para o colega sorteado. Nesse momento, as indagações foram sobre a agilidade do recebimento do e-mail. Conforme os educandos foram se habituando com o seu funcionamento, fomos explorando outros recursos nele oferecidos, no caso o bate-papo. Eles acharam fascinante conversar com os colegas por ali, que é um meio de comunicação mais instantâneo que o e-mail, e superativo devido às “figurinhas” (*emoticons*) que podemos utilizar. E, assim, enviamos e-mails, toda a semana, no laboratório de informática.

Após duas semanas explorando o e-mail, percebi que eles estavam gostando daqueles momentos de interatividade. Faço essa afirmação, pois todos os dias eles controlavam o horário de encerramento das aulas, para não perderem seus ônibus. Já nos dias em que estávamos no laboratório de informática (utilizávamos o segundo momento das aulas de segunda-feira), eles se esqueciam do horário e tínhamos que lembrá-los que estava na hora de ir embora. Eles se mostravam espantados: *Como passou tão rápido? Bah! Nem vi a hora passa.* E assim foi até minha última semana de estágio, tamanho o envolvimento deles com o recurso.



Figura 2 - Educandos e educadoras no laboratório de informática

No decorrer das aulas, realizei outras intervenções que abordaram e facilitaram o uso e compreensão dos educandos sobre o e-mail, partindo de questionamentos: *Como eu sei/identifico que recebi um e-mail novo? Como faço para localizar um e-mail? E para escrever? O que é necessário para enviar um e-mail? Quais os campos que devemos preencher? Lembra a estrutura de uma carta? Por quê? O que é importante ter no e-mail quando vamos respondê-lo? Como sabemos se tem algum e-mail novo? Aparece o nome da pessoa que enviou o e-mail? Essa pessoa tem uma foto no meu perfil? Como saber se aquele e-mail já foi lido? Quantos e-mails novos vocês têm? Como sabem? Após o envio do e-mail, temos como saber se ele realmente foi enviando?* Essas intervenções foram fundamentais para o uso e compreensão do e-mail, no geral. Utilizamos o e-mail como *hiperlink* para acessar diversos sites, fotos, vídeos e documentos.

A concepção dos educandos sobre a socialização através do e-mail se tornou palpável quando um dos estudantes estava de aniversário e todas as educadoras enviaram e-mails de felicitação. Percebemos a comunicação para além dos sujeitos da turma. Logo, suas interações se expandiram e eles estavam trocando e-mail com a Orientadora do Estágio (já conhecida deles).

Nas aulas que acessamos o e-mail, pode-se pensar que não realizamos intervenções específicas sobre o processo de alfabetização, para além de pronunciar os sons das letras e orientar na organização do texto. Contudo, os próprios sujeitos foram percebendo as diferenças e vantagens de se utilizar o computador como recurso facilitador da escrita e isto contribuiu com os processos de sua aquisição. Muitas foram as falas dos educandos: (1)*É bom aqui, por que têm todas as letras;* (2)*A letra daqui (teclado) é diferente que a dali(monitor);* (3)*Não precisa apagar tudo né? Dá pra por ali; É bem mais rápido aqui;* (4)*O que é essa linha ali embaixo?* Essas falas permeiam a alfabetização: 1- repertório de letras; 2- comparativo de letra maiúscula para minúscula; 3- correção da palavra sem reescrita do todo 4- Reflexão sobre a escrita correta, com o auxílio do corretor.

Os educandos também foram se aperfeiçoando sobre este gênero textual. Suas escritas foram se aprimorando com o decorrer das aulas:

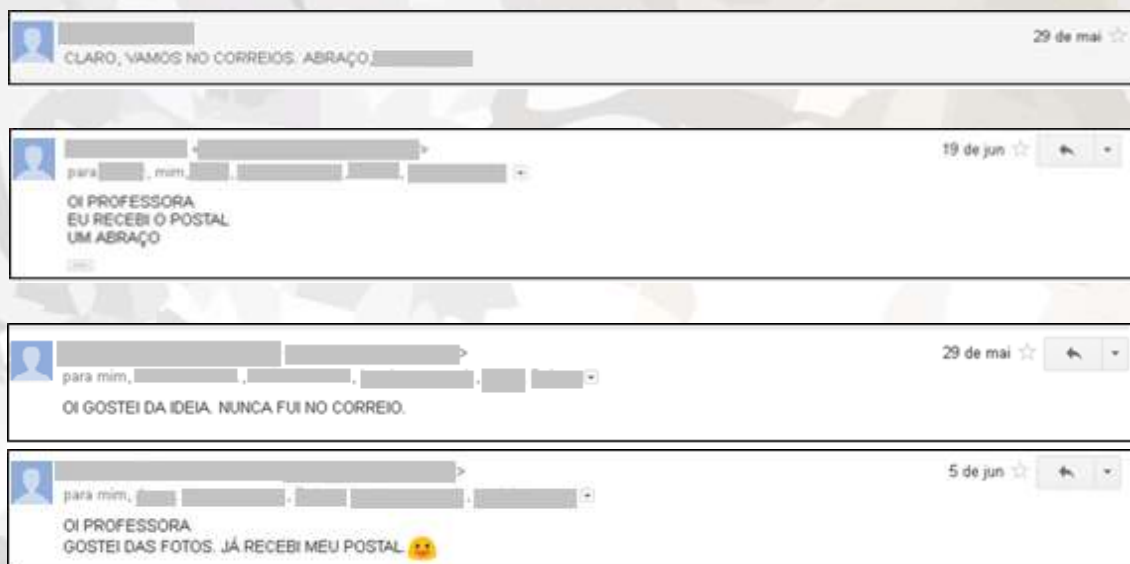


Figura 3 - E-mails recebidos pelos educandos, referente a saída de campo para Agência dos Correios

REFLEXÕES FINAIS

Muitos educadores ainda veem a inserção das Tecnologias Digitais como algo prejudicial, acreditando que ela irá desvalorizar as outras tecnologias até então utilizadas na escola. Recordo-me que em outros momentos em que estive presente nas escolas, durante o curso de Pedagogia, ouvia falas de que isso não era adequado para o espaço escolar. Mas será que esse educador já utilizou em suas aulas alguns desses recursos ou ele simplesmente desconhece? O que não conhecemos, nos causa estranheza. Os educadores devem se atualizar e estarem abertos para novos recursos que facilitarão a aprendizagem dos educandos. Contudo, não basta nos aperfeiçoarmos/atualizarmos, temos também que olhar para o todo, para a escola. Esta escola dá abertura para os educadores proporem novas formas de aprendizagem? Tenho consciência de que muitas escolas não têm verba para investir em uma lousa digital, em *Ipads*, entre outros recursos. O meu questionamento não gira em torno da aquisição desses dispositivos considerados os mais atuais, mas sim no uso das TDICs (até porque muitos educandos chegam à escola com seus próprios dispositivos móveis) que, por muitas vezes, se torna restrito quando entramos num ambiente escolar. Diversas escolas restringem o acesso à internet, algumas até restringem o uso do celular, sem conceber de que eles podem ser potentes para a autonomia desses sujeitos e de sua aprendizagem. Sendo utilizados de maneira apropriada, as TDICs

oferecem (em sua maioria) diversos recursos que podem ser utilizados coletivamente como o e-mail apresentado nesse texto. Logo a sala de aula permanecerá com sua essência de espaço colaborativo.

Em minha prática docente com a EJA, tive a oportunidade de vivenciar uma escola que permite e instiga os educandos a usar e pesquisar utilizando as TDICs. Deixa de se ter a ideia de que o conhecimento está armazenado na sala de aula. Tendo a mídia digital como um aliado forte no processo educacional, cabe então ao educador aproveitar essas potencialidades. A flexibilidade e a personalização dessas mídias despertam o interesse dos educadores (BERSCH e SARTORETTO, 2014). Fomentando os educandos a realizarem novas conquistas nessa área que inicialmente eles não se percebiam inseridos.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pode nos surpreender e trazer bons resultados para a ação pedagógica. Refletindo junto com os educandos nos últimos dias do estágio, surgiram falas positivas sobre o uso do e-mail e do computador. Muitas voltadas para o medo/receio que tinham, sobre as vantagens de usar o computador, sobre como o uso do e-mail pode ajudar na escrita e que já estavam tentando acessar o e-mail em casa. Eles se percebem incluídos em algo que, até então, não tinham conhecimento suficiente para utilizar de maneira autônoma. Muitos foram os ganhos e acredito que virão outros. A proposta de se trabalhar com as tecnologias digitais vai além da perspectiva de ajudar no processo de alfabetização. Ela está atrelada à socialização dos sujeitos e às necessidades que os mesmos, por ventura, poderão vir a ter seja no seu ambiente de trabalho (hoje muitas empresas/instituições oferecem o contracheque digital e outros documentos importantes para o trabalhador), na escola (para realizar pesquisas, leituras, compartilhamentos, ...) e no seu convívio social (através das redes sociais temos a possibilidade de reencontrar amigos e de realizar novas amizades).

“A tecnologia por si só não é a solução milagrosa, mas é uma ferramenta que pode estar a serviço de uma educação emancipadora e acessível.” (BERSCH e SARTORETTO, 2014, p. 49). Temos que buscar mecanismos que possam beneficiar tanto aos educandos quanto aos educadores, promovendo novas aprendizagens. E

que elas sejam funcionais, para além dos conhecimentos escolares, contribuindo no empoderamento dos sujeitos e favorecendo sua atuação social, como cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita, SARTORETTO, Mara. Educação, Tecnologia E Acessibilidade. **TIC Educação: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**, São Paulo, p.43-50, 2014.

BRASIL/MEC. Conselho Nacional de Educação Básica/Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em: 4 maio 2017.

CUNHA, Aline L. da. Educação Popular. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 3.** Brasília: MMA/DEA, p. 131-140, 2013.

FERREIRO, Emilia. A potência das diferenças: Entrevista. **Revista Educação**, São Paulo, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/a-potencia-das-diferencas/>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 18 v.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por Que Planejar? Como Planejar?** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SIPLE, Ivanete Zuchi; SANTOS, Luciane Mulazani dos. Plugados no ensino de Ciências. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização.**: Caderno 8. Brasília: SEB, 2015. p. 58-72.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et al. **Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito.** 2008. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/prismacom/article/viewFile/2078/1913>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

REFLETINDO VIVÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RUA

Verônica Cristina Pinto Mendonça

veronicacristinaa@hotmail.com

RESUMO: Baseado em uma experiência de estágio de docência do curso de Pedagogia, realizado em uma escola especializada no atendimento à população em situação de rua, o texto busca dar visibilidade a referida população, apresentando informações e relacionando-as à demanda por políticas públicas a fim de garantir os direitos das pessoas em situação de rua.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio de docência. População em situação de rua. Educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

Este artigo originou-se do período de estágio curricular do curso de Pedagogia, realizado em uma escola municipal especializada no atendimento às pessoas em situação de rua e em vulnerabilidade social e pessoal.

O estágio é parte importante de minha formação docente, e humana, e teve a duração de 15 semanas, de intenso convívio e diálogo. Apresento, inicialmente, um recorte do cotidiano na escola. Inusitadamente, relato momentos fora da sala de aula. Após, apresento informações sobre a referida população no país e por fim, destaco a função reparadora da EJA na garantia do direito à educação.

Crônica de uma educadora em formação

O trecho relatado a seguir ocorreu na oitava semana de prática docente. Nas sextas-feiras, após o intervalo, dava-se o momento da reunião pedagógica. No convívio com os educadores dali, constatei que esse encontro coletivo é um espaço de apoio mútuo essencial para a profissão.

Apenas em uma semana, a reunião teve o objetivo de cumprir tarefas de cunho mais prático: conferir chamadas, conferir o ponto. Nesse dia, optei por participar de reuniões fora da sala dos professores.

Fui até o pátio da escola, onde há bancos e mesas, frequentemente usados para jogar damas. Jogo no qual, como iniciante, tive alguns instrutores na escola.

Avistei R.¹, estudante da turma em que realizava estágio, que acabara de comprar um refrigerante em um mercado próximo, e repartia com os colegas. Também estava ali uma funcionária de escola que pouco tempo antes me mostrara as plantas do projeto da horta na escola.

Outro estudante se aproximou e trouxe bergamotas do refeitório. Na sala de aula demonstrara baixo nível de letramento, e facilidade com cálculos mentais. Compartilhou as frutas com todos.

¹ O nome do estudante foi substituído por uma letra a fim de preservar sua identidade.

Quando terminamos de comer, ele ensinou um jogo com a casca da bergamota: é preciso separar 4 pedaços tamanhos próximos, e depois, jogá-los para cima. Se, ao cair, eles estiverem com a parte branca para cima, ou com a parte laranja, ou ainda, duas partes laranjas e duas brancas, o jogador ganha um ponto. Do contrário, o oponente ganha um ponto.

Depois, demonstrou outra atividade. Pegou da árvore gravetos pequenos, que cabiam na palma da mão. Tratava-se de um jogo matemático em dupla: cada jogador deve segurar três gravetos com as mãos nas costas, escolher alguns entre eles e fechá-los em uma mão que estende para a frente. Os dois jogadores precisam adivinhar qual será a soma das duas mãos. Jogamos, rimos, trocamos os pares. Depois, R. me convidou para jogar damas, e ganhou com facilidade.

Saí da escola ao meio dia, contente com a experiência coletiva e lúdica. Entretanto, ao lado da porta de um Banco, encontrei uma mulher negra que segurava uma bacia plástica e oferecia, timidamente, trufas de chocolate, às pessoas que passavam. Ao seu lado vi um bebê, que brincava na calçada.

Lembrei das quitandeiras, trabalhadoras negras escravizadas, ou escravos/as de ganho, que no século XVIII (RUPPENTHAL, 2016) vendiam produtos e alimentos em tabuleiros no Largo da Quitanda, atual Praça da Alfândega. Esse foi parte do tema que estudamos em aula, a fim de reconhecer e valorizar a história dos sujeitos. Comprei uma trufa, a mulher contou que foi ela quem fez e que era de “Leite Moça”. Ela sorriu. Senti a desigualdade histórica e presente.

Adiante, no caminho para o Restaurante Universitário - RU, encontrei uma estudante da turma em que fazia o estágio, tinha pés descalços e a boca envolta por resíduos. Frequentava a escola esporadicamente, quando chegava, frequentemente exausta ou atordoada, dormia. Um dia se deitou ao fundo da sala. Perguntei como estava: “problemas na família, sora”. E se estava com fome: “muita”. Entreguei a ela alguns lanches que tinha.

Na esquina seguinte, um moço me chamou. Me falou seu nome. Disse que já havia me levado até a faculdade. Mas não... Mostrou onde morava, na calçada próxima. Apresentou seu cão. Que balançava o rabo e tinha a pata machucada. Me

cumprimentou novamente, me beijou no rosto. Fomos caminhando, sentindo olhares curiosos de outros, até que ele decidiu falar com uma mulher, que carregava dois sacos de lixo. Ainda falou para mim: “espera moça”.

No RU encontrei um almoço completo: arroz, feijão, salada verde, cenoura ralada, e peixe frito! Tudo por R\$ 1,30. Senti o privilégio de ter acesso a uma refeição por esse preço. Lembrei de uma música do Emicida que ouvimos na turma “esses boy conhece Marx, nós, conhece a fome”².

População em situação de rua no Brasil

Após esta introdução, apresento informações sobre a situação de rua no país. Início com uma definição atual da referida população, incluída na Política Nacional para a Inclusão Social da População em Situação de Rua, de 2009, que objetiva orientar a criação de políticas públicas para esse segmento da sociedade.

(...) grupo populacional heterogêneo que tem em comum a pobreza, vínculos familiares quebrados ou interrompidos, vivência de um processo de desfiliação social pela ausência de trabalho assalariado e das proteções derivadas ou dependentes dessa forma de trabalho, sem moradia convencional regular e tendo a rua como o espaço de moradia e sustento. (Brasil, 2008).

Esta definição, em construção, apresenta alguns aspectos em comum desta população heterogênea. Houve uma pesquisa, até hoje importante para conhecer características da população em situação de rua, foi a primeira investigação de caráter nacional, desenvolvida nos anos de 2007 e 2008, pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS).

A partir desse estudo é que passamos a saber que a maioria da população de rua é composta por homens (82%). E que 53% tinham entre 25 e 44 anos, sendo que foram entrevistadas apenas pessoas com 18 anos ou mais.

67% das pessoas declaram-se negras, índice superior à proporção existente na sociedade brasileira. Fato relacionado à dívida histórica em relação ao povo negro.

²Emicida – Levanta e anda (Feat: Rael).

Uma minoria deste grupo de pessoas (15%) é pedinte. Informação que contrariou o senso comum no ano de divulgação da pesquisa e pode continuar causando o mesmo efeito quase dez anos depois. A maioria destas pessoas são trabalhadoras, no dito mercado informal: 27,5% são catadores de material reciclável; 14,1% trabalham como flanelinhas; 6,3% e 4,2% correspondem às porcentagens de quem trabalha na construção civil e na área da limpeza, respectivamente.

Este estudo não foi feito algumas capitais que tinham pesquisas semelhantes concluídas ou em andamento: São Paulo, Recife, Belo Horizonte e Brasília (IPEA, 2016). Aliás, essa investigação não teve o objetivo de apurar o total da população em situação de rua.

Para pensar na quantidade de pessoas em situação de rua no país, valho-me de outro documento que apresenta informações significativas, o *Texto para Discussão - Estimativa da População em Situação de Rua no Brasil*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Este afirma categoricamente que não existem dados oficiais sobre a população em situação de rua no Brasil. Esse fato tem uma consequência relevante:

Esta ausência, entretanto, justificada pela complexidade operacional de uma pesquisa de campo com pessoas sem endereço fixo, prejudica a implementação de políticas públicas voltadas para este contingente e reproduz a invisibilidade social da população de rua no âmbito das políticas sociais. (IPEA, 2016).

Tendo em vista a necessidade de obter informações em relação à quantidade de pessoas em situação de rua no país, o IPEA produziu uma estimativa, baseado em dados de 1.924 municípios, através do Censo do Sistema Único de Assistência Social. Estapesquisa apresentou uma estimativa de 101.854 pessoas em situação de rua no país, no ano de 2015.

Direito à educação

Os direitos humanos fundamentais são essenciais para garantir o acesso à educação de todo cidadão brasileiro. Para abordar o tema, cito a cartilha para formação política do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR):

A Constituição garante o direito de ir e vir, a liberdade de expressar livremente o seu pensamento, que ninguém deverá ser submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.

(...) Na Constituição todo cidadão brasileiro tem direito à alimentação, à habitação, à saúde, à educação, ao trabalho salário mínimo, ao lazer, à segurança, à previdência e à assistência social. (MNPR, 2010).

A cartilha também ressalta a função da política pública, como instrumento de concretização de direitos. Além disso, convoca as pessoas ao Movimento, para atuar na defesa e cobrança de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste aspecto, é preciso lembrar as três funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora, estabelecidas no parecer nº 11 Conselho Nacional de Educação (CEB 11/2000).

A busca por uma sociedade mais justa e igualitária está especialmente relacionada à função reparadora, à medida que tem o objetivo atuar na reparação da dívida social, decorrente da história do país. Cito o parecer:

Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000).

A função reparadora se apoia na garantia do direito à educação para aqueles que tiveram seus direitos negados. Consta no Parecer, que a escola é um serviço público, e também que é dever do Estado:

(...)interferir no campo das desigualdades e, (...) no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. (BRASIL, 2000).

Dessa forma, a garantia do acesso e permanência na EJA colabora e possibilita o alcance de outros direitos, como a habitação, a saúde, alimentação, lazer, assistência social, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso país, a situação de rua é naturalizada, tanto pela culpabilização dos sujeitos, quanto pela falta de políticas públicas. Procurei sistematizar informações sobre o fenômeno, decorrente de uma sociedade que se sustenta na desigualdade social.

Um dos sentimentos mais difíceis de lidar durante o estágio foi a impotência, diante das dinâmicas sociais e políticas já existentes. A partir disso, aprender constantemente a agir dentro do possível, para interferir positivamente e defender os direitos humanos de todas as pessoas.

Com a experiência de estágio pude constatar que a escola de EJA desempenha uma função essencial na vida de sujeitos historicamente desamparados pelo Poder Público, na construção da autoestima, na reinserção social, na conhecimento e busca de seus direitos, na retomada de vínculos interpessoais e aprendizagens profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sara Ferreira de. População em situação de rua e o retorno à educação escolar: entre dificuldades e possibilidades. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 4., 2012, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200030&lng=en&nrm=abn Acesso em 25/07/2017

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11** – Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf Acesso em 20/07/2017

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Sumário Executivo. **Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua**. Brasília: MDS/Sagi, abr. 2008. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/simulacao/sum_executivo/pdf/sumario_24.pdf Acesso em 20/07/2017

BRASIL. **Política Nacional para a Inclusão Social da População em Situação de Rua.** Brasília, 2008. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/acoes_afirmativas/Pol.Nacional-Morad.Rua.pdf Acesso em 20/07/2017

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Texto para discussão Estimativa da População em Situação de Rua no Brasil.** Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/26102016td_2246.pdf

Acesso em 20/07/2017

MNPR. **Cartilha de Formação do Movimento Nacional da População de Rua.** MDS/ UNESCO/ Instituto Pólis, 2010. Disponível em: http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/MNPR_Cartilha_Direitos_Conhecer_para_lutar.pdf Acesso em 20/07/2017

RICARDO, C. **Política Nacional para a População em Situação de Rua e a intersetorialidade.** In: Seminário: o desafio da implementação das políticas públicas. Brasília: Enap, 2013.

RUPPENTHAL, Francieli Renata. **Um percurso vivido: pluralizando histórias e memórias a partir do projeto “Territórios Negros”.** Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 52, N.2, p.162-171, mai/ago 2016. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2016.52.2.03/5476 Acesso em 25/07/2017.