

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. 4, jul./dez. 2015

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: Carlos Alexandre Netto

Diretora: Simone Valdete dos Santos

Organizadoras: Aline L. da Cunha, Cíntia I. Boll, Denise M. Comerlato

Capa e diagramação: Kelly Bernardo Martinez

Revisão: Aline L. da Cunha, Cíntia I. Boll, 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 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. 4 (jul./dez. 2015)
Semestral.

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. Comerlato, Denise M.. III. Cunha, Aline L. da. IV. Martinez, Kelly Bernardo.

CDU: 374.7 (05)

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Por Aline Cunha e Denise Comerlato 04

PRODUÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: contribuições a partir do estágio de docência na EJA

Por Aline Thiemi dos Santos..... 07

PRÁTICA DOCENTE COMO PRÁTICA SOCIAL: aprendizagens significativas, saberes diferenciados e integração dos sujeitos

Por Caroline Silva de Borba 16

O JORNAL COMO FACILITADOR DE UMA ALFABETIZAÇÃO COM SIGNIFICADO

Por Flávia D'Arco Gomes..... 24

O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS: uma análise da minha prática docente de forma reflexiva

Por Juliana Garske Alves..... 31

O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NA EJA: uma proposta em diálogo com a Arte e Cultura

Por Patrícia Guterer..... 40

DOCÊNCIA COMPARTILHADA: a experiência do estágio e a contribuição nas intervenções pedagógicas

Por Rosângela Cardoso de Oliveira 50

PRODUÇÕES A PARTIR DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A CONTAÇÃO NA AVOSIDADE: a qualidade da relação entre avós e netos através das histórias

Por Caroline Gonçalves Chaves 63

AULA-PASSEIO NA EJA: MAIS QUE DIVERSÃO, ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Por Lissane Dolores Ricacheski e Tania Beatriz Iwaszko Marques..... 80

APRESENTAÇÃO DA REVISTA

Aline Cunha e Denise Comerlato

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

Todos estes que aí estão, atravancando meu caminho...

Neste número da *Revista Escritos e Escritas em EJA* iniciamos nossas reflexões com as palavras do poeta gaúcho Mário Quintana, neste trecho do “Poeminha do contra”. Em tempos de luta pela garantia de direitos e acesso à Educação, em que reivindicamos o cumprimento das funções - reparadora, equalizadora e qualificadora da Educação de Jovens e Adultos, parece inevitável pensar que ainda há entraves para a concretização deste *inédito-viável*.

Freire destaca, na *Pedagogia do Oprimido*, que o processo de libertação e conscientização desafia, de forma antagônica, aos oprimidos e aos opressores. Salienta que, para os opressores, os *inéditos-viáveis* dos oprimidos são as *situações-limite* daqueles. Neste caminho, pode-se pensar que as *situações-limite* dos oprimidos, tornam-se os *inéditos-viáveis* dos opressores.

A Educação Pública, comprometida com um projeto democrático, gratuita, inclusiva e popular, ainda se apresenta como um inédito. O ano de 2016, em especial, tem apresentado *situações-limite* a este horizonte, principalmente no que se refere à ampliação da oferta de EJA. Os cortes, os limites e o congelamento dos investimentos públicos em Educação, propostos na PEC 241/2016, comprometem as metas previstas no PNE e impõem retrocessos ao projeto de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, garantido em Lei. Cabe lembrar que as Metas 9 e 10 indicam a necessidade de:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.(META 9)

Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.(META 10)

Os Fóruns de EJA do Brasil, recentemente, posicionaram-se contrários a esta PEC, destacando que “a referida medida terá como desdobramento o fim aplicação de 10% do PIB para a educação pública” e que igualmente comprometerá “o futuro dos direitos sociais essenciais conquistados historicamente pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras”. Com este alerta, reavivamos os sentidos do fortalecimento da coletividade. Desta forma, nossos *inéditos-viáveis* serão carregados de *sonhos-possíveis*, pois conceberemos no outro, em seus saberes e criações, elementos para vislumbrar as *situações-limite* como mobilizantes para *práxis* transformadora.

Eles passarão...

Aline Cunha e Denise Comerlato

**PRODUÇÕES A PARTIR DO
ESTÁGIO CURRICULAR
OBRIGATÓRIO**

FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: contribuições a partir do estágio de docência na EJA¹

Aline Thiemi dos Santos²

RESUMO: Este artigo apresenta relatos da experiência do estágio obrigatório realizado no sétimo semestre do curso de Pedagogia da UFRGS. O referido estágio foi feito em docência compartilhada em uma escola municipal de Porto Alegre que atende exclusivamente alunos jovens e adultos. Busco, neste relato, refletir e avaliar o meu fazer docente durante esta etapa além de discutir a importância da reflexão como componente fundamental da formação inicial do professor. Abordo também a relevância de se manter um registro dessa prática diária como facilitador para estes momentos de (re)pensar o seu fazer. Finalmente, ressalto que não só o professor, mas também os alunos devem formar-se sujeitos críticos sobre sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Reflexivo. Formação de Professores. Prática Docente.

INICIANDO O PERCURSO

O presente artigo tem origem na prática pedagógica realizada no estágio obrigatório, cursado na sétima etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta etapa, podemos optar por realizar a prática em Educação Infantil, Anos Iniciais ou Educação de Jovens e Adultos. Atraída pela EJA desde o segundo semestre, quando cursei a disciplina “Ação Pedagógica com Jovens e Adultos”, escolhi trabalhar com este público.

Antes de iniciar o semestre letivo fui à escola em que desejava estagiar para verificar se receberiam estagiárias naquele período. Foi quando conheci minha futura colega de docência compartilhada³. Essa escola em que realizamos o estágio localiza-se no bairro Santana, em Porto Alegre, e recebe alunos de diversos bairros da cidade. É a única escola do município que trabalha somente com alunos jovens e adultos nos três turnos.

¹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Aline Lemos da Cunha Della Libera.

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: alinets1986@gmail.com

³ Estágio realizado em docência compartilhada com a colega Rosângela Cardoso de Oliveira. Contato: r.cardosodeoliveira@yahoo.com.br

A turma que nos recebeu era inicialmente formada por dezesseis alunos, sendo três homens e treze mulheres. Ao final do estágio, após uma matrícula, três avanços e uma saída, a turma estava com treze alunos, sendo onze mulheres e dois homens. A professora titular desta turma possui vinte e seis anos de docência na EJA, o que contribuiu bastante para minha aprendizagem.

Lembro-me de, no dia vinte e quatro de agosto, início do estágio, estar nervosa com essa nova experiência: lecionar para um público que nunca havia trabalhado e ainda realizar a experiência de compartilhar a docência- imaginava que não iria conseguir, pois sou muito exigente e perfeccionista - além dos treze planejamentos semanais que teria de fazer ao longo do estágio. No entanto, o que mais me desafiou foi fazer o diário de campo, com relatos e reflexões diárias e semanais fundamentadas teoricamente em autores estudados durante o curso. Este serviu como subsídio e tema de estudo abordado nas próximas páginas deste artigo.

Compreendendo a reflexão: motivações pessoais e profissionais

Sou quieta, de poucas palavras, prefiro ouvir a falar. Às vezes penso sobre determinado assunto, mas não consigo expressar minha opinião. Assim sou para escrever: coloco minha ideia em um parágrafo e se continuar só vou repetir o que já foi escrito, sem acrescentar novas ideias, sem dar continuidade ao assunto.

Deste modo, justifica-se a importância de discorrer sobre a reflexão como forma de avaliar a minha prática docente, o meu desenvolvimento como professora, assim como, o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Segundo Alarcão (1996), “o conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reacção à concepção tecnocrática de professor” (p.176). A autora ainda questiona: “Numa época em que tudo nos é fornecido de uma forma mais ou menos ‘digerida’ e ‘questionada’, para quê pensar? Para quê reflectir?” (p.82). Justamente nesta época, na qual recebemos informação a todo o momento, é que a reflexão nos permite questionar essas informações, assim como a realidade em que

estamos inseridos. Para o professor, esse espírito crítico permite pensar e questionar a própria prática.

Schon (1992) distingue três conceitos sobre a reflexão: “reflexão-na-ação”, que acontece simultaneamente com a ação, com breves instantes de distanciamento, que permitem reformular o que estamos fazendo enquanto estamos fazendo; “reflexão-sobre-a-ação”, quando reconstruímos mentalmente a ação para poder analisá-la; e “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”, que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e o auxilia a determinar ações futuras.

Acredito que, como professores em contínua formação, devemos realizar essas reflexões, uma vez que é através delas que o profissional se dá conta das possibilidades e soluções para os desafios específicos do dia-a-dia com os alunos, assim como auxilia na sua autoavaliação e no planejamento para sua próxima prática. Sobre a reflexão avaliativa, Giesta (2001) a considera necessária para que o professor realize o planejamento a ser trabalhado com seus alunos, pois, conforme a autora:

Espera-se que o professor seja estimulado a pensar sobre propostas teóricas e práticas e, então, construir, elaborar, experimentar, algo que corresponda à sua necessidade e, que seja associado a seus conhecimentos anteriores, de forma a lhe permitir ação segura[...] (GIESTA, 2001, p.107)

Logo, a reflexão, além de servir como avaliação de sua prática e de apoio para ações futuras, também deve estar embasada nas teorias que o professor estudou e acredita.

Freire (1996, p.39) tem posicionamento semelhante quando afirma que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Com a reflexão, o professor compreende suas ações de forma a evitar discrepâncias entre as previsões do planejamento e sua prática. Analisando suas ações passadas, ele se autoriza a melhorar suas ações futuras. O suporte teórico dos autores bem como os princípios pedagógicos em que acredita são elementos que auxiliam no embasamento de sua prática.

Ao final do dia, momento de refletir sobre minha ação docente, sempre me deparava com a questão “Sobre o que refletir?”, a qual foi respondida por Alarcão (1996,p.180) que sugere que o professor reflita:

[...] sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina [...] sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os factores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos.

Pensando nessa questão, que pode ser muito comum tanto aos alunos que estão iniciando o estágio obrigatório, quanto a professores em formação inicial, compartilharei na próxima sessão algumas de minhas considerações durante esta primeira experiência docente.

Algumas reflexões da prática do estágio obrigatório

O tema “Formação continuada do professor” é bastante discutido nas disciplinas do curso de Pedagogia da UFRGS e em livros e artigos voltados ao trabalho docente. Para que haja esse desenvolvimento contínuo do profissional de educação, tão importante quanto os cursos de atualização e as jornadas de formação – ou até mais –, é a reflexão sobre sua própria prática. E é, justamente, essa reflexão diária sobre a prática docente que procurei fazer desde as semanas de observação até o último dia de meu estágio desta sétima etapa do curso.

Logo na primeira semana de prática, percebi que não só eu estava me formando crítica sobre a minha prática, mas os alunos também estavam questionando fatos da realidade em que vivemos:

A dinâmica que fizemos poderia ter sido totalmente diferente, mas se fosse, não teríamos nos aprofundado em como essas pesquisas impactam as vidas das pessoas. Quer dizer, se fizéssemos somente uma compreensão do texto, não teríamos feito a discussão de “por que saem pesquisas atacando o consumo de café e outras defendendo?”, “E o chocolate? Em que época do ano saiu a pesquisa defendendo o consumo? Será que foi próximo à Páscoa?”

Penso que esses momentos de oralidade, sobretudo na EJA, são momentos riquíssimos de aquisição de novos conhecimentos e de compartilhamentos de saberes.

Quadro 1 – Trecho da reflexão semanal – Primeira semana de prática

Fonte: Registro do Diário de Classe

Ao pensar que poderíamos ter feito um trabalho somente de compreensão do texto, sem levar em consideração os conhecimentos dos alunos sobre o assunto trabalhado – o café e as pesquisas que defendem ou reprovam o consumo deste alimento –, não teríamos discutido a intencionalidade da mídia, das indústrias e das grandes empresas ao divulgá-las. Essa é a posição de questionamento da informação, que foi abordada no início do capítulo anterior.

Na quarta semana de prática, vivenciei minha primeira frustração como professora. Planejamos um jogo da memória com cálculos, para os alunos trabalharem a matemática de forma lúdica, uma vez que notamos que a maioria da turma possui resistência com esta área de conhecimento.

No momento que percebemos que a atividade do jogo da memória estava confusa e não funcionou, fiquei muito chateada. Como não pensei que eles poderiam não conhecer as regras e, conseqüentemente, teriam dificuldade para resolver os cálculos que eles resolveram facilmente na semana anterior?

Quadro 2 – Trecho da reflexão do dia 29/09/15
Fonte: Registro do Diário de Classe

Nesta atividade, em determinado momento, recolhemos as cartas por considerar a atividade complicada demais. As regras e estratégias do jogo (virar duas cartas por vez e memorizar a posição das cartas que já foram viradas) eram desconhecidas pelos alunos e, além disso, ainda havia o complicador de fazer os cálculos e verificar se a carta com o resultado correspondia àquela conta feita. Fiquei muito triste, pois pensei no que os alunos estariam pensando quando recolhemos as cartas. Será que se sentiram desmotivados por não permitirmos que eles jogassem o jogo? Mesmo dizendo que traríamos o jogo de outra forma (com o número em algarismos e escrito por extenso), de modo a fazê-los se acostumarem com a dinâmica para, posteriormente, introduzirmos as contas, fiquei abalada. Felizmente, nas semanas seguintes, continuamos trabalhando com o jogo da memória e os alunos conseguiram realizar a proposta da primeira tentativa: o jogo da memória com cálculos.

Já na quinta semana, escrevemos um texto coletivo baseados numa reportagem que dava dicas de como melhorar a memória. Para escrevê-lo, cada um

deu uma dica do que fazia para se lembrar de algo importante, como uma consulta médica, por exemplo. Discutíamos a ideia e escrevíamos no quadro em uma frase. Segue a minha reflexão sobre a atividade:

Na escrita do texto coletivo, penso agora que deveríamos ter feito de forma diferente: ter discutido a ideia, resumido a ideia em uma frase e deixar que os alunos escrevessem essa frase do jeito que eles imaginavam ser o correto para, somente depois, escrevermos no quadro com a ortografia correta. Realizando a atividade dessa forma, eles poderiam se confrontar e perceber suas dificuldades (falta de letras, letras a mais, aglutinação de palavras, etc). Do modo que fizemos, foi feita somente a cópia da escrita. Apesar da discussão das ideias anteriormente à escrita, não houve problematização das dificuldades individuais sobre a sua própria escrita

Quadro 3 – Trecho da reflexão do dia 07/10/15

Fonte: Registro do Diário de Classe

Como em diversos momentos que tivemos, houve discussão sobre o assunto em questão, o que permitiu que agregássemos conhecimento sobre aquele tema. Contudo, ao relembrar as ações daquele dia, considerei que poderíamos ter formulado as frases em conjunto, mas ter deixado um momento de escrita livre daquelas frases para que os alunos autoavaliassem como estava o seu processo de escrita das palavras. Da maneira como fizemos, ficou somente uma cópia mecânica, sem confronto de ideias sobre a escrita.

Na sexta semana de prática docente, consciente do meu bloqueio com a escrita no momento da reflexão, me lancei um desafio:

Sempre tive muita dificuldade com a escrita. Geralmente sintetizo minhas ideias em um parágrafo e não consigo desenvolver um texto rico com todos os meus pensamentos, sentimentos e opiniões. Por isso, para mim, escrever reflexões diárias é tão difícil (...), assim como relacionar essas experiências aos tantos textos lidos em quatro anos de faculdade, embasando meu texto teoricamente.

Apesar disso, após um abatimento inicial, acredito que estou dando o meu melhor no estágio, estou vivendo novas experiências e me desafiando a propor coisas novas e interessantes para os alunos. Enfim, as anotações me fizeram perceber o que faltava em meus relatos e reflexões: talvez detalhar mais os acontecimentos e minhas percepções, argumentando, citando autores, relacionando com outros aspectos e vivências. Esse será o meu desafio para as próximas sete semanas – e para o decorrer da prática docente.

Quadro 4 – Trecho da reflexão do dia 14/10/15

Fonte: Registro do Diário de Classe

Dessa forma, procurei detalhar mais as situações que aconteciam na sala de aula, principalmente os momentos de estranhamento, que me chamavam a atenção ou me marcavam de alguma forma. Passei também a questionar como as atividades

que planejávamos e as discussões que tínhamos com os alunos estavam afetando estes educandos. Que sujeitos estávamos formando?

Na penúltima semana de estágio, ao fazermos uma avaliação da nossa prática com os alunos, surgiu uma discussão sobre não passarmos muitos textos no quadro para que eles copiassem, pois uma aluna achava que assim estaria aprendendo.

Exponho uma fala da Z⁴: “Mas de que adianta eu copiar o quadro todo se eu não consigo saber o que eu estou escrevendo? As discussões eu entendo, eu penso a respeito”. Com essa fala, fui embora da escola pensando que os vídeos, os jogos, os passeios e, principalmente, as conversas são como o quadro cheio: se a gente não pensar a respeito, de nada valeu copiar.

Quadro 5 – Trecho da reflexão do dia 25/11/15

Fonte: Registro do Diário de Classe

A fala dessa aluna que citei no meu Diário me lembrou de Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler”, quando explica que:

[...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p.11)

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo, o qual não basta decodificar as palavras, mas compreender o significado que elas transmitem. Aqueles alunos estão inseridos neste processo de aprendizagem, e ao mesmo tempo em que aprendem a ler e a escrever, fazem uma leitura crítica dos textos que trabalham, questionam, discutem o nosso objeto de estudo, assim como outros assuntos do cotidiano que são levantados.

Entretanto, levando em consideração a opinião da aluna que queria mais escrita, penso que poderíamos, após cada discussão que tivemos sobre um tema, cada um ter escrito em seu caderno uma palavra, frase ou texto – de acordo com suas possibilidades – a respeito do que foi discutido, como forma de registro.

⁴ O nome dos estudantes serão representados apenas por sua letra inicial para preservar a identidade dos sujeitos.

Na reflexão semanal daquela semana, ainda pensando sobre o assunto da escrita e levando em consideração que devemos formar sujeitos críticos, encontrei outras formas de praticar a escrita relacionada às conversas que fazíamos em sala de aula.

Ainda pensando na fala da J, tento encontrar soluções de como “unir o útil (questionar) ao agradável (escrever)”. É uma pena essas ideias surgirem somente no final do estágio, mas se não fossem as reflexões diárias e semanais, talvez não as tivesse tido. [...] poderíamos sugerir que após ler e discutir um texto, os alunos escrevessem perguntas sobre alguma informação daquele texto. [...] estamos tão acostumados com o padrão da escola de fazer os estudantes responder perguntas, que não oferecemos a eles a oportunidade de elaborar questões. Tentamos fazê-los pensar respondendo as questões que elaboramos, mas se defendo a bandeira de que a escola precisa formar sujeitos reflexivos, que maneira melhor de fazê-lo se não os incentivando, na prática, a questionar e não a responder?

Quadro 6 – Trecho da reflexão semanal - 12º semana de prática
Fonte: Registro do Diário de Classe

Sobre incentivar a curiosidade dos alunos e do professor sobre a produção de conhecimento do objeto de estudo, Freire considera que:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. [...] O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996, p.86, grifo do autor)

Seguindo nas reflexões

Com os relatos aqui apresentados, procurei mostrar a importância da reflexão como um componente fundamental da formação do professor, que possibilita levá-lo à tomada de consciência de sua prática, permitindo avaliá-la e reelaborá-la. Assim como, busquei evidenciar a importância de se manter o diário de classe como registro e facilitador dessas reflexões.

Do mesmo modo que acredito ser necessário levar o aluno a assumir uma atitude reflexiva em relação a sua aprendizagem, também acredito que o professor deva ser preparado para assumir uma atitude reflexiva sobre o seu saber e o seu fazer. Dessa forma, considero a reflexão sobre a prática docente tão importante quanto os cursos para a formação continuada do professor.

As experiências que tive durante o estágio me permitiram refletir sobre os aprendizados que tive durante minha formação no curso de Pedagogia da UFRGS e de como esta bagagem se traduzia em minha prática. Além disso, pensei em como conduzia esta prática com os alunos. O desafio inicial de escrita e reflexão diária tornou-se um aliado em minha autoavaliação e, aos poucos, fui desenvolvendo essa habilidade de relatar e refletir sobre os acontecimentos. Colocar meus sentimentos e pensamentos no papel, aliados aos aportes teóricos, tornou-se um hábito que pretendo levar durante minha caminhada profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM Editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. vol. 67.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

PRÁTICA DOCENTE COMO PRÁTICA SOCIAL: aprendizagens significativas, saberes diferenciados e integração dos sujeitos⁵

Caroline Silva de Borba⁶

RESUMO: Este trabalho apresenta alguns relatos, reflexões e análises da experiência vivenciada na instituição E.M.E.F Vereador Antônio Giúdice, a qual acolheu-me para a realização do estágio curricular do sétimo semestre do curso de graduação de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2015. O estágio foi realizado em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) sendo que realizei a minha prática pedagógica em uma turma de totalidades 1 e 2 (equivalentes ao 1º e 3º ano do ensino fundamental regular). Neste artigo será abordado análises e percepções que obtive durante essa etapa do Curso de Pedagogia, tendo como foco como a prática docente se torna uma prática social e como as aprendizagens se efetivam de forma contínua e não fragmentada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem. Prática Docente.

O PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE

“UNS CEM
UNS SEM
UNS VÊM
UNS TÊM
UNS NADA TÊM...
UNS NADA ALÉM
NUNCA ESTÃO TODOS”
(Caetano Veloso)

Início com o trecho da música *Uns* de Caetano Veloso, a qual foi trabalhada e explorada em uma de minhas práticas pedagógicas realizada com a turma. Acho bastante significativa essa canção para expor algumas análises que fiz durante a prática, sendo que desde o princípio, quando fui realizar a primeira semana de estágio, já entendi e pude perceber que por muitas vezes teria *Uns* que participariam, que se dispunham a fazer o que estava propondo, *Uns* não, *Uns* gostavam, *Uns* não, *Uns* aceitavam conversar, discutir e desabafar, *Uns* não, *Uns* as vezes, *Uns* nunca e, como diz a última frase da canção de Caetano, “Nunca estão todos”. E eu tendo isso em

⁵ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

⁶ Acadêmica graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: carollpsf@hotmail.com

mente me propus a doar-me e realmente tentar tornar cada vez mais significativa as aprendizagens e conhecimentos vistos durante minha prática pedagógica.

Se tive a insegurança do principiante quando se depara a uma nova situação? Claro, tive sim, e não foi pouca, eu que sempre ouvi que o bom mesmo da EJA (Educação de Jovens e Adultos) era a docência compartilhada com outra colega do Curso de Pedagogia, me vi sozinha e abarcada de medos e receios. Mal sabia eu que não estava sozinha e quanto de acontecimentos fantásticos estavam por vir.

Contextualizando a instituição e a turma

O estágio obrigatório foi realizado na Escola vereador Antônio Giúdice⁷, localizada na Rua Dr. Caio Brandão de Mello, 1 - Humaitá, Porto Alegre.

A instituição atende nos turnos manhã e tarde do primeiro ao nono ano do ensino fundamental regular, no turno da noite atende todo o ensino fundamental organizado por totalidades, na modalidade de ensino EJA.

Quanto à infraestrutura, tanto o espaço interno quanto o externo, têm boa iluminação, aeração, qualidade nas instalações, higiene e aproveitamento dos espaços havendo biblioteca equipada, sala de vídeo, pátio coberto e pátio ao ar livre, estacionamento para carros, a praça com brinquedos a partir do mês de setembro está interditada para reforma. Inclusive é no pátio coberto da escola que estão espalhadas criações/produções dos alunos/as.

O currículo é organizado por totalidades (iniciais e finais) e o planejamento é realizado semanalmente nas sextas feiras durante as reuniões pedagógicas, onde é discutido entre os professores as necessidades dos alunos/as e as demandas de cada turma. A turma é composta por trinta e sete alunos matriculados, mas, em média, fica em torno de dez alunos frequentes. As idades variam de quinze a cinquenta e cinco anos. O turno da noite começa às 18h30, horário que é disponibilizado aos alunos/as a refeição da janta. Às 19h inicia a aula que encerra às 22h em função de alguns

⁷ A escola autorizou a sua identificação nesse artigo, assinando termo de livre consentimento.

alunos/as residirem em vilas distantes da escola e dependerem de conduções para ir embora, além das questões de segurança dos mesmos em função da violência do entorno da instituição.

Entendendo a prática docente como prática social

É parecido com plantar e cuidar de uma horta, sabendo bem o que é cada coisa que está ali e como cada uma delas deve ser tratada. Quem não sabe nada de ler a horta, entra dentro dela e só vê um punhado de plantas e matos. Um monte de plantas diferentes, mas parecendo tudo igual. Quem não aprender a “ler” a horta, a conhecer os seus segredos, não sabe o que é cada uma, como é que se prepara cada uma, com o que é que se come... (FREIRE, 2005, p.49)

Essa citação me acompanhou durante todo esse processo de aprendizagem da prática docente. Quando Freire fala em ler a horta, acredito que de forma simples ele traduz o que nós como futuros docentes temos que fazer a cada dia em uma sala de aula: conhecer, entender e compreender esse sujeito aluno/a e as questões que o abarcam como cidadão, sujeito histórico, social e político.

Então, foi a partir dessa reflexão feita no início do estágio obrigatório que começo a desmembrar todas as questões que permearam esse processo no qual a expressão “Dou aula e tchau” não faz sentido. Os acontecimentos, as falas, as questões que começam a surgir ultrapassam muito dos muros da escola. Um olhar atento, sensível e acolhedor fazem a diferença para esse sujeito que não está ali apenas como aluno/a, mas como pertencente daquele lugar, fazendo parte e constituindo o mesmo.

Realizar a prática tentando dar a cada dia mais significado as aulas não é uma tarefa fácil, mas é possível e necessária. Precisa-se de muita observação e realizações de registros para que não se perca o que está sendo observado, e isso se torna mais fácil quando temos principalmente o apoio da instituição como um todo, com cada sujeito cumprindo com eficiência e responsabilidade seus papéis e funções dentro da mesma.

Eu posso dizer que a instituição E.M.E.F Vereador Antônio Giúdice contribuiu muito, de forma positiva, para que eu conseguisse ter esse olhar não apenas

pedagógico, voltado à escola, mas o olhar social, tentando entender as relações estabelecidas entre os sujeitos alunos com a escola e vice-versa. Senti-me à-vontade para debater questões com colegas docentes, coordenador pedagógico e direção.

As situações que ocorreram na escola e que pude acompanhar foram esclarecidas de forma direta, onde todos podem contribuir para solucionar o que tem solução, ou ao menos contribuir para que a situação melhorasse. Digo isso, pois não vi apenas uma situação durante a prática, mas sim diversas vezes, e não houve uma vez que a instituição como um todo não tenha se mobilizado para resolver a questão.

A escola está repleta de funções sociais, e ao falarmos dessas tais funções estamos entendendo a educação e a escola no seu sentido mais amplo, ou seja, a prática social se dá nas relações que são estabelecidas entre as pessoas. Assim, a escola, no desempenho de sua função social, formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e o compartilhamento do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado e sim um processo de construção permanente, coletivo e transformador.

“Há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem esse conjunto de saber.” (FREIRE, 2007, p. 14).

A realização da prática docente como prática social se dá por compartilhamento de saberes, aprendizagens mútuas (aluno/a-professor/a, aluno/a-aluno/a, professor/a-professor/a), valorização de saberes não escolares, produções culturais valorizadas, conhecimentos de direitos e deveres do cidadão, letramento e, principalmente, entender a escola como um direito humano.

Reconhecer a necessária reinvenção da educação escolar a fim de minimizar desigualdades, reconhecer e valorizar diferenças e desconstruir dicotomias são tarefas centrais no campo de educação de pessoas jovens e adultos (EPJA), e de responsabilidade de vários atores, políticos e gestores, passando por profissionais da educação e pesquisadores e incluindo os próprios sujeitos a quem está educação é direito (VÓLVIO 2012, p.12).

A diversidade de público de alunos na EJA é grande, e durante minha prática docente pude perceber isso e tentei aprender como lidar com essa diversidade,

entender cada aluno/a de sua forma mais particular, suas vivências, experiências, anseios, oportunidades, limitações, enfim, pude buscar formas de trabalho diferenciadas, para sujeitos diferenciados, compreender como cada sujeito aprende e o que é mais válido para ele naquele momento que está sendo oportunizado em sala de aula. Há muitas maneiras de nós, como docentes, “atingirmos” esse aluno/a e, como exemplo, relato aqui duas percepções que obtive durante o estágio.

Para o aluno/a A⁸, senti que sua maior necessidade e vontade era conseguir escrever de forma convencional e sem a intervenção da professora, isso afetava muito o seu trabalho. Já para a aluno/aB, percebi desde o início que o necessário e válido de imediato era a socialização com o restante do grupo, ou seja, se fazer pertencente a aquele ambiente de sala de aula. O mesmo não havia nunca nem pegado um lápis na mão, o que não extingue as outras e importantes necessidades de aprendizagem, mas aqui poderia dizer que utilizei da expressão “dois pesos, duas medidas” e, com o passar da minha prática, fui tendo cada vez mais sensibilidade ao olhar para esses alunos/as e perceber suas vontades e construções de conhecimentos diferenciados.

O importante é que eles também estavam avançando, não para outra turma, mas com os conhecimentos adquiridos. Nesse tipo de proposta a repetência deixa de existir, pois o processo de construção de conhecimento é cumulativo. O aluno sempre adquire algo novo, ele nunca volta atrás. Tem sempre a possibilidade de prosseguir. (Marques, 2001, p.58)

A escola que oportuniza aos seus sujeitos uma relação de cumplicidade, disposta a compreender como se constitui cada sujeito ali presente - tanto culturalmente, socialmente e politicamente - que tenta agregar novos conhecimentos e aprendizagens, fazendo com o que está sendo apresentando se torne válido e efetivo para cada um deles, uma instituição flexível, bem embasada em seus pressupostos pedagógicos e bem articulada entre teoria e prática é a instituição que buscamos para a EJA.

Acredito no potencial de cada sujeito que fez parte desse processo enquanto aluno/a e tentei vê-los não apenas como meros estudantes da EJA, mas sim como

⁸ Os nomes dos estudantes foram substituídos por uma letra a fim de preservar a sua identidade. Foi assinado um termo de livre consentimento permitindo a publicação de suas imagens.

sujeitos abarcados de vivências, conhecimentos de mundo, saberes diferenciados, cidadãos e seres humanos no sentido mais amplo da palavra.

Partimos da esperança e vontade de que a escola pública possibilite aos seus sujeitos uma educação de forma integral, que de conta de desenvolver e ampliar a compreensão das e sobre as dimensões da vida humana (cognitivas, motoras, emocionais, mas também culturais, políticas, econômicas, ideológicas etc.) e que potencialize as classes populares criar estratégias na e para sua organização por vida digna. E na mesma forma, toma por base o desejo de que os trabalhadores da educação possam viver nas suas relações de trabalho a ampliação da realização humana, e não a concretização da exploração e precarização da vida. (FREIRE. 2011, p. 49)



Figura 1: Confecção de documento fictício.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 2: Alunos totalidade 1e 2.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 3: Alunos totalidade 1e 2.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 4: Alunos totalidade 1e 2.
Fonte: Arquivo pessoal.

O que aprendi neste semestre de estágio é que é preciso batalhar muito para obter um ambiente escolar onde alunos/as e docentes trabalhem de forma cooperativa, lutando por seus direitos a educação, conseguir adquirir uma educação de qualidade onde exista políticas públicas que lhe assegurem seus direitos como estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 5: Totalidades 1e 2, coordenador pedagógico e professora titular
Fonte: Arquivo pessoal

O estágio obrigatório foi muito mais que uma experiência para minha constituição como futura docente, foi o descobrimento e encantamento por uma modalidade de educação, a EJA, me fez compreender questões, analisar a mesma situação ou ocorrido por diversos ângulos. Esse processo foi grandioso na minha caminhada como futura docente e nele tive a concretude que nós como docentes fazemos a diferença na vida de cada sujeito aluno/a, mantendo uma postura, um olhar atencioso e sensível, uma conversa franca com os sujeitos e principalmente tentando entender o que esse aluno passa, vive e experiencia fora da escola.

Me emocionei, chorei, sorri, enfim, vivi esse semestre de prática da forma que achei que deveria ter vivido. Tive a todo o momento o auxílio da coordenadora de estágio, professora Denise Comerlato, que contribuiu para que minhas propostas fossem significativas para os alunos. Nossos encontros na aula de seminário foram valiosos para que desenvolvesse uma prática coerente, significativa, crítica e embasada no que acredito ser o melhor para esses sujeitos alunos/as, respeitando seus conhecimentos de mundo, saberes diferenciados e oportunizando a socialização de tudo isso.

Não se fará ensino de relevância social através de práticas artificialmente induzidas, práticas provocadas ou realizadas em contextos alheios as experiências de vida e trabalho dos alunos ...cada qual tem suas próprias práticas sociais, desde que vive no mundo dos homens, cada um realiza suas próprias experiências e se acha inserido em grupos que a realizam coletivamente.” (MARQUES, 1992, p. 88)

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pensando, vivendo ensinando e aprendendo, lendo e escrevendo, In: **O menino que lia o mundo: uma história de pessoas, letras e palavras**/ Carlos Rodrigues Brandão; participação Ana Maria Araújo Freire – São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MARQUES, Anamaria Cantarutti. A importância de entender a avaliação, In: **Aprendendo com Jovens e adultos** – Revista do Niepe- EJA /UFRGS, nº1, Dez 2001.

MARQUES, Mario Osorio. Teoria e Prática no estágio curricular, In: **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora: UNIJUI, 1992.

Freire, Paulo. Essa escola chamada vida, depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho – São Paulo. Editora: Ática, 2007.

PURIN, Paola Cardoso. O trabalho docente sob um modo de produção capitalista: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora. In: **Educação popular e práticas emancipadoras**. Porto Alegre, Editora: CORAG, 2011.

VÓVIO, Claudia Lemos. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. Revista **EJA em Debate**. Florianópolis. 2012.

O JORNAL COMO FACILITADOR DE UMA ALFABETIZAÇÃO COM SIGNIFICADO⁹

Flávia D'Arco Gomes¹⁰

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo realizara apresentação de um dos objetivos do trabalho pedagógico desenvolvido e sua reflexão a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia com uma turma de alfabetização de Jovens e Adultos situada em uma escola municipal da cidade de Porto Alegre. A reflexão apresentada trata sobre a leitura e a escrita com sentido e significado para os estudantes da EJA. A partir disso, também é mostrado como o jornal pode ser um instrumento a contribuir com o processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Jornal. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Durante o segundo semestre do ano de 2015, realizei o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia em uma turma da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas totalidades 1 e 2 de uma escola municipal da periferia de Porto Alegre. Durante o período em que estive na escola, foram cerca de 15 alunos de idades e sexos variados, pertencentes da classe popular.

O nível de alfabetização também era bastante variado, tendo alunos que não sabiam escrever nem seu próprio nome, como outros que eram capazes de fazer grandes textos coesos e coerentes. Procurei propor atividades em que pudesse contemplar a maioria dos alunos.

Percebi que quando a escrita era individual e com uma proposta significativa, essa se tornava mais prazerosa e atendia desde o estudante pré-silábico, que criava hipóteses sobre a escrita, até aqueles que escreviam páginas para expressar o que queriam. Assim, também as intervenções foram mais eficazes para todos.

⁹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Professora Denise Comerlato.

¹⁰ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: flaviadarco@hotmail.com

Nos princípios que orientaram o meu planejamento semestral, relatei, baseada em Paulo Freire, a importância que vejo em auxiliar os educandos para que esses sejam protagonistas do seu próprio processo de alfabetização.

Sabendo que esse processo é muito mais eficaz quando tem um significado para o alfabetizando, preocupei-me em propor atividades em que os alunos lessem coisas da qual já tivessem um conhecimento prévio, e escrevessem algo que pudesse ser lembrado.

Na introdução situei a turma na qual me baseei para o trabalho com o jornal. Nas próximas páginas falarei do motivo que me fez querer escolher o tema do jornal como fonte de alfabetização para escrever este artigo. Após, farei um apanhado teórico sobre leitura e escrita significativas, e por fim comentarei um pouco do projeto com o jornal.

Motivação

Mesmo antes de iniciar o estágio, os autores que me embasavam teoricamente, como Paulo Freire, Delaine Cafiero, Isabel Solé, Kenne Goodman, Luiz Carlos Travaglia, Marta Durante e Regina Hara, defendiam que a alfabetização deveria ser significativa para o estudante, “Que as propostas de escritura tenham realmente alguma função para o sujeito” (HARA, 1992, p. 27).

Porém, mesmo estando bem embasada teoricamente, não consegui prever que uma atividade que havia sido pensada justamente para valorizar o que os estudantes sabiam, acabaria sendo apenas uma cópia sem nenhuma função para muitos deles. Lembro-me de minha frustração ao perceber que alguns estudantes estavam escrevendo algo que não tinha nenhum sentido para eles. Relato esse fato em meu diário de classe:

Fizemos uma tabela, com ícones do Rio Grande do Sul, que era pra ser apenas introdutória ao assunto, porém, esse momento acabou tomando a aula inteira e ficou completamente sem significado para alguns alunos. Foram citadas 31 pessoas e 47 expressões, entre outras coisas. Embora tivessem alunos interessados e que conheciam a maioria das pessoas e expressões, tinham outros que conheciam

apenas metade. Os alunos sabiam sobre qual era o assunto que estavam copiando, mas essa escrita virou apenas uma cópia sem significado a para a maioria deles.

Pensar sobre isso me motivou ainda mais para fazer um trabalho mais forte com jornal, pois imaginei que esse seria um suporte que traria mais significado às escritas dos estudantes.

Escrita significativa

Concordo com Cafiero (2010) quando diz que “A realização de cópia é mera atividade motora, não favorece o entendimento do texto.” (p. 86) Mas infelizmente na hora não consegui mudar a proposta, já que os poucos interessados estavam bastante engajados na proposta.

Parto do princípio que os educandos não são meras tábulas rasas prontas para receber a informação que os educadores depositam sobre eles, visto que esses já vêm com uma bagagem do mundo, cheia de conhecimentos prévios. Por isso, concordo com Paulo Freire quando esse insiste que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2014, p. 47). Também por isso, Freire (1987) deixa claro quem é o sujeito da alfabetização: o alfabetizando.

Hara (1992) e Durante (1998) afirmam que todos os indivíduos sabem algo. Mesmo os adultos não escolarizados da nossa sociedade letrada têm conhecimentos intelectuais a respeito do sistema de escrita e não apresentam níveis primitivos de concepção desse sistema. Durante (1998) ainda lembra de Ferreiro e equipe quando diz que “Os adultos, como as crianças, apresentam critério de quantidade mínima e variedade interna das letras” (p. 20). É importante, porém, ressaltar que “(...) por ter sido excluído do acesso a bens sociais como a escrita, o adulto encontra muitos impedimentos para apropriar-se desse sistema” (OTERO, ARMELLINI, ALGAYER, BAQUEIRO 1993, p. 22).

Leitura significativa

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor, com suas características pessoais e com algum objetivo, e o texto propriamente dito. Para a autora, é o próprio leitor quem constrói o significado do texto, quando explica que “(...) o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (p. 22).

Marta Durante (1998) tem o mesmo posicionamento em relação à leitura, que não pode ser reduzida a um mero processo de decodificação, quando diz que “As características do leitor são tão importantes como as do texto. O processo de desenvolvimento da leitura só ocorre através do próprio ato de leitura.” (p. 29)

Concordo com a autora também quando diz que “O texto é a unidade básica do ensino e não as letras, sílabas, palavras ou frases descontextualizadas.” (p. 30). Ou seja, a o processo de alfabetização, também na leitura, deve ser feito a partir de textos que tenham significado para os educandos.

É importante ressaltar que o texto não precisa necessariamente ser extenso. Uma palavra também é considerada texto, desde que essa tenha algum sentido, tanto para quem escreve, quanto para quem lê.

Como professores alfabetizadores, temos que escolher textos que sejam acessíveis aos educandos. Para isso é importante conhecer a turma e suas características, e assim criar possibilidades para que os estudantes produzam e construam o conhecimento da língua portuguesa.

Para isso, também é importante que os textos apresentados sejam coesos e coerentes. Vidal e Silveira (2005) definem estes conceitos da seguinte forma:

Pode-se dizer que a noção de coerência é mais abrangente que a de coesão, relacionando-se com a situação de interlocução e com os conhecimentos partilhados entre os interlocutores. Assim, um determinado texto é coerente se não comporta contradições (...), se as suas diferentes partes se relacionam tematicamente (...), se tem progressão temática (...) e se faz sentido dentro do universo cultural dos interlocutores e dentro de seu gênero discursivo (...) (p. 137).

As mesmas autoras dizem que os ‘textos’ de cartilha (Ivo viu a uva / Eva vê a uva, por exemplo) foram muito criticados por pesquisas pedagógicas das últimas décadas “(...) justamente por não possuírem – ou as possuírem de maneira muito débil – coesão e coerência com suas frases frequentemente desconexas, embora estruturadas conforme um rígido modelo: sujeito + verbo + complemento (...)” (p. 137)

Jornal como instrumento

Percebi que o jornal poderia ser um grande instrumento facilitador para o processo de ensinar a ler e escrever, já que esse é um suporte que os educandos têm um contato diário, e pode ser muito aproveitado, tanto na prática de leitura com assuntos que eles já conhecem ou ouviram em outras fontes informativas, quanto no exercício de escrita de algo diretamente colado com a realidade vivida diariamente.

Sabendo que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o jornal também contribui para aproximar os conteúdos escolares com esses assuntos que são tão importantes para os educandos, mas não costumam aparecer na escola.

Durante (1998) alega que “A escola tradicional propõe a produção de textos para ninguém ler, ou melhor, para o educando demonstrar o que sabe e o que não sabe para a educadora corrigir.” (p.33). Essas produções acabam por ser lidas apenas pela professora, e no fim acabam por serem esquecidas. Por isso desenvolvi o projeto em minha prática, propondo que os estudantes fossem autores de um jornal que seria publicado no fim do ano. Infelizmente, por falta de tempo hábil não conseguimos fazer a publicação conforme o planejado. Não contávamos com alguns imprevistos que tivemos na última semana, que seria reservada a publicação.

As escritas feitas pelos estudantes com o projeto do jornal, mesmo que não fossem com o objetivo de ir para a publicação da turma, eram relacionadas ao que os próprios sujeitos vivenciaram e poderiam relatar para alguém. Mostro aqui a escrita de um aluno sobre os pontos turísticos de Porto Alegre.

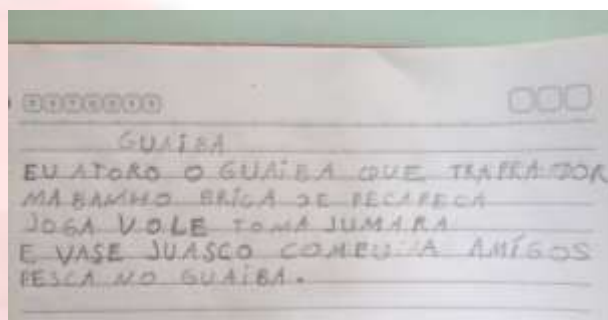


Figura: Caderno de um aluno falando sobre o Guaíba
Fonte: Acervo pessoal

Nesse excerto, o estudante falou sobre o Guaíba como um lugar para tomar banho, brincar de pega-pega, jogar vôlei, tomar chimarrão, fazer churrasco com os amigos e pescar.

“As investigações demonstram que, quando os textos escritos têm destinatários reais, a correção, adequação e pertinência passam a ser requisitos indispensáveis para o escritor”. (DURANTE, 1998, p. 33).

Vidal e Silveira (2005) lembram que

(...) a antiga redação passou a ser vista como uma prática de produção textual muito restrita em seus fins comunicativos efetivos; ela passou a ser vista como ‘descolada’ das condições habituais de produção de textos escritos, em que um enunciador escreve, com um objetivo pragmático (de ação), para um interlocutor.” (p. 136)

Além da própria alfabetização, já descrita aqui, o jornal também é um instrumento que pode auxiliar nas mais diversas áreas do conhecimento, pois as notícias acabam tendo um caráter interdisciplinar. Ao fazer uma notícia sobre a enchente, por exemplo, podemos estudar também sobre como as chuvas ocorrem, e sobre questões do lixo que influenciam nos alagamentos.

Outro aspecto característico do jornal é o fato de ser um material que proporciona fazer questionamentos e reflexões a partir dele, além de provocar um status de leitor bem informado. Constantemente, um estudante chegava na escola com um jornal que havia pego na esquina e, mesmo sem saber ler, já havia ouvido falar das notícias do dia e as relacionava com as figuras, mostrando que sabia sobre o que se tratava, e ainda fazendo comentários sobre, mesmo que fosse para fazer piadas sobre futebol. Lembro-me de um dia, quando conseguiu ler a palavra “casa” em uma

manchete na coluna de esportes relacionada ao jogo do Grêmio Futebol Porto-alegrense que havia ocorrido no dia anterior. Ele ficou rindo e mostrando a palavra “casa”, dizendo que o time era tão ruim que apareceu até no jornal que esse havia perdido em seu próprio estádio, pois sabia que eu era gremista.

Sendo assim, acredito que o trabalho com o jornal foi muito significativo na minha prática docente, pois permitiu aos educandos que aproximassem o mundo aos conteúdos escolares, fazendo com que a alfabetização tivesse um processo significativo para os estudantes.

REFERÊNCIAS

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: BRASIL. *Coleção explorando o ensino: língua portuguesa*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2010.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de jovens e adultos: leitura e produções de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 17ª ed. – São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 49ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**, 2ª ed – São Paulo: CEDI, 1991

OTERO, Elisabete; ARMELLINI, Neusa; ALLGABAYER, Renita; BAQUERO, Rute. **Alfabetização de adultos: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Edições EST, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. In: *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 21-37

VIDAL, Fernanda; SILVEIRA, Rosa. **Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões**. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 135 – 146

O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS: uma análise da minha prática docente de forma reflexiva¹¹

Juliana Garske Alves¹²

RESUMO: Este artigo tem a intenção de apresentar as ânsias, os medos e os momentos de pânico, que vão amenizando conforme a experiência e a confiança passam a permear uma graduanda do sétimo semestre do curso de Pedagogia da UFRGS: eu. Serão abordadas as experiências do estágio obrigatório em uma turma da totalidade inicial da Educação de Jovens e Adultos em uma escola Municipal da periferia de Porto Alegre e o mesmo findará com reflexões, feitas por mim em meu Diário de Classe, sobre o meu amadurecimento enquanto docente. Os autores utilizados em minha reflexão foram: Philippe Perrenoud, sobre as práticas reflexivas; Patrícia Camini e Luciana Piccoli, para a questão do letramento; Maurice Tardif, para a reflexão dos saberes docentes e a consulta do trabalho de conclusão de curso, da aluna Lidiane Machado, como inspiração para minha escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Obrigatório. Reflexão. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Durante longos quatro anos, no mínimo, passamos o Curso de Pedagogia com a ansiedade de chegarmos ao estágio obrigatório e/ou trabalho de conclusão de curso. A ânsia de encerrarmos cada semestre toma conta e os meses passam voando. Passamos a ver muitas coisas de modo diferente, amadurecemos enquanto docentes e discentes, trocamos experiências, experimentamos propostas novas e quando nos damos por conta chegamos ao estágio obrigatório.

Ao longo do curso de Pedagogia, a aluna¹³ é capacitada nas áreas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Docência em Educação de Jovens e Adultos. Somos contempladas, neste percurso, com disciplinas que abrangem as áreas de Português, Matemática, Ciências Naturais, Artes, Geografia e História.

Ao final, nos deparamos com a etapa do Estágio de Docência, no sétimo semestre. Uma etapa relevante, pois é onde colocamos de forma efetiva a teoria em prática. Perrenoud (2002a, p. 22) cita a expressão *formação prática*, dando ênfase a

¹¹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

¹² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: julianagalves@hotmail.com

¹³ Neste trabalho será usada a palavra aluna, ao considerar predominância do sexo feminino no Curso.

ela, pois compromete a construção de competências. Sendo esta expressão, segundo o autor, um modelo simples e um tanto cômodo, pois os teóricos nos dão a formação teórica em seus seminários, enquanto os profissionais que acolhem os estagiários iniciam-nos nos “ossos do ofício”.

Quando chegamos à reta final do Curso, quando fazemos a matrícula e marcamos presença na primeira aula do penúltimo semestre, o nervosismo e a ansiedade ficam aflorados. Os medos, as dúvidas, a insegurança vem à tona, passa um filme sobre teu crescimento dentro da faculdade. Pois é, estas inquietações me seguiram até mais da metade do meu estágio de docência, principalmente por ser uma turma da EJA, assunto pouco abordado no Curso de Pedagogia.

Durante as “mini-práticas”, pude experimentar diferentes experiências, em diferentes faixas etárias. – experiências estas, oferecidas nas disciplinas de Seminário, presentes no 4º semestre (espaços educativos à crianças de 0 a 3 anos), 5º semestre (esp. educ. à crianças de 4 a 7 anos) e 6º semestre (espa. educ. à crianças de 6 a 10 ou em classes dos anos iniciais de jovens e adultos)., Trabalhei com Maternal II no 4º semestre, com 1º ano no 5º semestre e com EJA no 6º semestre, por escolha minha, a mesma turma do meu estágio obrigatório do 7º semestre do curso de pedagogia. Foi quando me apaixonei por trabalhar com adultos e quando todos os medos, ansiedade e inseguranças tomaram forma.

Ouvimos muito durante o Curso, a questão de adaptar atividades para alunos da Educação de Jovens e Adultos, ou apenas dicas e sugestões de atividades para educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de todas estas inquietações, surgiram questionamentos, muitos deles não tinham respostas e eu as encontrei durante minha docência... Será que vou conseguir assumir uma turma? E meus planejamentos, vão contemplá-los? E se não conseguir? E se eu não aguentar? Ao considerar essas questões, o presente estudo teve como objetivo analisar de forma reflexiva a minha docência, e meu

amadurecimento enquanto aluna-estagiária-professora¹⁴, analisando as minhas produções escritas, arquivados no Diário de Classe¹⁵.

Medos e inseguranças diante de uma turma de EJA

A formação dos professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos, e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos. (Perrenoud, 2002a, p. 22)

Quando chegou a hora de escolher qual disciplina me matricular, fiquei em dúvida entre o que era mais cômodo e o que me causava inquietação. O mais cômodo era trabalhar com Educação Infantil ou Séries Iniciais, por já ter certa experiência, e trabalhar com esta faixa etária. E o que me causava inquietações era a última oportunidade, enquanto discente, de entrar em uma sala de aula, e trabalhar com uma turma de Jovens e Adultos.

Muitas foram as dúvidas, e neste momento iniciaram meus medos e inseguranças. Não me sentia preparada para assumir uma turma da EJA. Não tinha experiência, e pouquíssima teoria. Porém, em qual outro momento eu teria a chance de encarar essa proposta, tendo o auxílio e a orientações de professoras especialistas no assunto? Será que não seria essa a oportunidade de adquirir experiência para trabalhar com esta modalidade após minha formação? Então, cheguei à conclusão que o momento de errar, de aprender, de adquirir conhecimentos e embasamentos, era o momento em que eu estava.

Queria eu ter lido Philippe Perrenoud, antes de dar início ao semestre do Estágio de Docência, para iniciá-lo mais tranquila e com menos inquietações. Já dizia o autor:

O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e

¹⁴ Expressão retirada do Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da aluna Lidiane da Silva Machado.

¹⁵ Item avaliativo, solicitado pela disciplina do Estágio, onde são arquivadas atividades, planejamentos e reflexões do período de docência.

de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira [...]. (PERRENOUD, 2002b, p. 19)

Efetivei minha matrícula, iniciaram as aulas, baixei minha cabeça e comecei a ir atrás de materiais, além dos da disciplina, que pudessem me ajudar.

O início da prática docente e as orientações

Iniciei minha procura. Procurei principalmente nos materiais dos semestres iniciais do Curso, onde trabalhamos mais sobre a EJA. Olhei na bibliografia de várias disciplinas, e na disciplina de Linguagem e Educação III, encontrei em um livro a seguinte afirmação:

Da professora exige-se um ensino quase sob medida, personalizado para os postulados estilos de aprendizagem [...]. Em uma mesma sala, a professora possui diferentes níveis de conceitualização da leitura e da escrita, assim como diferentes estilos de aprendizagem, diferentes capacidades de concentração, diferentes interesses. (PICOLLI, CAMINI 2013, p. 13)

No mesmo instante, lembrei-me da minha turma. Com as semanas de observação e a experiência anterior na mesma, já conseguia identificar algumas características. E entre elas eram: os diferentes níveis de alfabetização, e a disparidade de dificuldades que meus alunos apresentavam. Então, percebi que além de uma prática reflexiva que estava por vir, também precisaria de planejamentos flexíveis, para atender a todos.

Meu primeiro planejamento me fez “quebrar a cabeça”. O que levar? Como levar? Que tipo de atividade levar? Eis que veio a minha luz: minha orientadora! Acredito que a coisa mais importante e mais motivadora, foi não ter recebido em nenhum retorno dos meus planejamentos, algo negativo, no sentido de: “Está errado!”, “Não gostei!”, “Não pode ser feito assim!”... Entre outras expressões. Não posso deixar de concordar com Perrenoud (2002b), quando fala que:

Formadores de campo devem estar envolvidos no processo de ensino. Em uma formação como esta pede-se que sejam profissionais reflexivos mais que professores exemplares e que aceitem compartilhar suas interrogações e dúvidas. Bem como duas convicções e suas certezas, com os estagiários. (PERRENOUD, 2002b, p. 67)

No início recebia muitas dicas, muitas sugestões. Minha orientadora me sugeria trocas de textos, me chamava a atenção para algum esquecimento, ou até para outros

modos de abordar determinados assuntos. Mas, sempre deixando ao meu critério as escolhas e as alterações. Isto foi determinante para minha motivação e meu crescimento.

Não posso esquecer-me de citar as aulas de orientações com a turma do Estágio. Reuníamos-nos presencialmente, uma vez por semana, momento em que fazíamos estudos de textos, troca de experiências, relatos da semana e muitas reflexões. Perrenoud (2002b, p. 119), afirma que “a participação em um grupo de trocas ou de análise, pode oferecer um apoio ou um método”. Foi podendo dividir algumas situações, e comparando-as às das minhas colegas, que eu iniciei uma prática reflexiva pessoal. Passei a refletir sobre minhas ações, meus pensamentos e até sobre meus posicionamentos diante da minha turma.

Minhas análises reflexivas

Foi quase encerrando minha prática docente, que comecei a refletir sobre meu crescimento e amadurecimento enquanto professora. Durante a elaboração de um planejamento, comecei a notar que estava colocando realmente minha teoria em prática. Não tinha mais aquele medo de tentar o novo, ou de estar fazendo errado, ou de repente de não superar as expectativas minhas e dos meus alunos, quando fosse proposta determinada atividade. Neste momento, pude perceber que estava amadurecendo. Fiquei mais motivada, mais animada, muito feliz e com a certeza de que estava no caminho certo.

A semana foi cheia. Cheia de novidades, cheia de descobertas, minhas e deles. Acabei descobrindo um pouquinho mais da história de quem compartilhou conosco. Ouvi elogios sobre as novidades que levei para eles... O tratamento de água e esgoto, o tempo que leva, como é feito, a maioria não sabia, e agradeceram pelas informações. Ainda sinto frio na barriga quando levo os assuntos de maneira diferente. Por ser “guriazinha” (como eles dizem), tenho receio da aceitação da turma, quanto às atividades propostas, mesmo nunca tendo tido problemas com eles neste sentido. São uns amores.

Quadro 1 – Reflexão da 4ª semana de prática docente

Fonte: Registro do Diário de Classe

Sobre o relato acima, acredito ter sido neste momento, que a confiança em mim se deu. Comecei a acreditar em mim, quando passei a confiar nos saberes deles. Quando percebi que os saberes que eles traziam, produziam novos.

Trago aqui, uma situação que exemplifica o início da minha reflexão enquanto docente, para lidar e planejar de forma mais articulada, com as dificuldades que a minha turma apresentava. Em uma de minhas aulas, resolvi trabalhar com dinheiro. Uma atividade matemática, envolvendo dinheiro de brincadeira, com a proposição de que eles elaborassem uma lista de compras, atribuísem valores fictícios, e escolhessem alguns produtos desta lista, para “comprar” com o valor que receberiam. Essa era a proposta. Todos os alunos receberam em torno de R\$190,00, com notas variadas de cem, cinquenta, vinte, dez e cinco reais. Para os que eu sabia que tinham mais dificuldades, eu entreguei as notas, que eu acreditava, ser melhor de visualizar: (R\$100,00; R\$50,00; R\$20,00; R\$10,00).

Para minha surpresa (e espanto ao mesmo tempo), a atividade não saiu como planejada. Quando questionei os alunos sobre os valores que cada um tinha recebido (porque até então, apenas eu sabia que todos tinham a mesma quantidade), eu passei a perceber de forma mais concreta, tamanha dificuldade que eles apresentavam. Alguns chutavam os valores, outros contavam a quantidade de cédulas, e não o valor que cada uma tinha, enquanto alguns me falavam o valor correto, separando e formando outros valores, com as mesmas notas, sem que eu tivesse pedido.

Quando deparei-me com tal situação, o questionamento era: “O que eu vou fazer agora?”. Recorri então, aos meus alunos que tinham mais facilidade em lidar com dinheiro. Uns foram ajudando o outro, e assim conseguimos encerrar a atividade.

Ao final deste dia, voltei para casa refletindo muito, principalmente sobre a minha visão para com os alunos da EJA. Na minha concepção, os meus alunos que estavam em alfabetização, por serem todos adultos, deveriam saber lidar com dinheiro, para saber passar as situações do cotidiano. “Como que eles vão ao mercado?”, “Como fazem para conferir o troco, ou para saber qual valor entregar no caixa?”, “Como pagam as contas”? , espantada, tentava encontrar respostas para minhas perguntas.

No decorrer da semana, levantei alguns questionamentos, para tentar entender. Descobri, assim, que apenas dois alunos iam ao mercado por conta, olhando os preços, e conferindo o troco. Dois compravam “fiado”. Uma levava o cartão, e só

colocava a senha. E o restante ia acompanhado, ora pela sogra, pelo cunhado, pela irmã... Por alguém!

Foi aí, que notei que precisaria dar um passo atrás no conteúdo, com esses alunos que apresentavam maiores dificuldades. Que eu precisaria propor atividades diferentes que atendesse à todos e suas dificuldades individuais. Meu planejamento teria que ser mais flexível ainda.

Dando continuidade ao meu estágio docente, comecei a dar mais abertura para meus alunos, comecei a fazer mais anotações das falas deles, das sugestões das minhas colegas e até de atividades que minhas colegas faziam em suas turmas, e mesmo sabendo das dificuldades dos meus alunos, eu tentava levar atividades diferentes, mesmo que tivesse que fazer alguma adaptação, ou alterar algumas regras em jogos e/ou exercícios.

Esta foi uma das primeiras semanas em que tive participação total dos alunos. Todos eles participaram da atividade de alguma forma, trouxeram relatos e experiências próprias. No final das aulas, recebi “elogios” sobre as atividades, e todos disseram ter gostado da aula, ou da atividade, de ter ouvido um pouco mais de alguns colegas que pouco falam. Foi uma boa experiência pro grupo em geral.

Quadro 2 – Reflexão da 7ª semana de prática docente
Fonte: Registro do Diário de Classe

Quando comecei a encaminhar meus planejamentos para minha orientadora, e passei a receber apenas um “ok”, tive a certeza de que tinha um crescimento visível, e já estava conseguindo planejar e me ver madura enquanto aluna-estagiária-professora.

Semana muito produtiva, estou conseguindo montar e pensar em atividades muito mais produtivas para eles. Notei uma visão minha diferente do início do estágio, quanto às atividades e materiais para trabalhar. Da mesma forma que sinto um retorno mais positivo da minha turma. As conversas com a minha orientadora, e as dicas que recebo por e-mail, também tem me ajudado neste amadurecimento.

Quadro 2 – Reflexão da 8ª semana de prática docente
Fonte: Registro do Diário de Classe

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo meu trabalho, refletindo um pouco mais sobre esta etapa do currículo do Curso de Pedagogia da UFRGS, dizendo que, o momento de encontro entre a teoria e prática é fundamental para a formação das alunas de graduação. Perrenoud afirma que “[...] a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo [...] ela acontece em toda parte, nas aulas e nos seminários, em campos e nos dispositivos de formação [...]” (PERRENOUD, 2002^a, p.23).

Ao longo dos oito semestres, estamos em processo de formação. Uma formação reflexiva, com práticas reflexivas. Ao longo dos quatro anos mínimos de Curso, passamos pelo processo de amadurecimento, principalmente docente. Deparamos-nos com colegas e professores experientes, são oito longos semestres de trocas, e é no 7º semestre que conseguimos nos ver realmente como professoras. Onde temos nossos alunos, nossa sala, nossos ideais e ideias. Onde precisamos unir ainda mais as teorias com a prática e elaborar os planejamentos.

A partir de todas as dificuldades, medos e angústias que tive no início do meu estágio docente, juntando com as análises reflexivas que fiz sobre minha docência para o Diário de Classe, eu pude ver meu crescimento, meu amadurecimento.



Foto das turmas 11 e 12
Arquivo pessoal

Hoje me sinto muito mais confiante, passei a me ver como professora. Tardif (2007) nos traz um pouco desse sentimento de confirmação, de a aluna em formação

se enxergar como professora, quando, no estágio obrigatório depara-se com seus medos e angustias e mesmo assim, em função das situações do cotidiano precisa dar conta de uma turma, com imprevistos, com adaptações. O autor afirma então que “somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.”.

REFERÊNCIAS

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002 a.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, Lidiane da Silva. **O que Ensinam os Estágios de Docência?: A formação docente no curso de Pedagogia da UFRGS**. 2013. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/77293>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NA EJA: uma proposta em diálogo com a Arte e Cultura¹⁶

Por Patrícia Guterer¹⁷

RESUMO: Este trabalho pretende articular a proposta de planejamento didático-pedagógico integrado elaborado para o Estágio de Docência em uma turma de Jovens e Adultos, à temática da diversidade com ênfase na arte e cultura e aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As turmas de EJA por si só já trazem uma riqueza de questões no que se refere a diversidade étnica e cultural, mas existe ainda certo desconforto entre os docentes de trabalhar estas questões em sala de aula, devido ao receio de gerarem polêmicas. Como alternativa, na experiência do Estágio utilizei como estratégia o trabalho com arte e cultura. Para fundamentar este trabalho apresento algumas questões da legislação e os autores Alvarez (2010), Hara (1992) Hernández (1998 e 2000).

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Planejamento. Diversidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto das reflexões realizadas a partir de uma experiência em particular vivenciada no Estágio de Docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com uma turma da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da cidade de Porto Alegre.

Para iniciar a prática docente, foi necessária a elaboração de um plano semestral baseado em duas semanas de observação da turma na qual nos inseriríamos, descrevendo objetivos, princípios orientadores e propostas de ensino, organizados entre as áreas de conhecimento, mas na prática este planejamento se desenvolveu de forma integrada, sem dar mais ênfase a uma ou outra disciplina.

Estar presente na escola foi uma escolha individual de cada sujeito, neste espaço rico em diversidade – étnica e cultural – possibilitou refletir quanto à participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e formas de tornar as atividades desenvolvidas cada vez mais interessantes, criativas e prazerosas.

¹⁶ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Denise Comerlato.

¹⁷ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: patricia.guterer@gmail.com

A partir desta riqueza decidi incluir no planejamento didático-pedagógico a temática da diversidade, perpassando pelas diversas áreas do conhecimento. Para a construção do planejamento estabeleci como fio condutor a expressão “Tecendo Saberes, Trilhando Novos Caminhos”, pensando no convívio social, conhecimentos e aprendizagens em um espaço socialmente construído, de modo coletivo, entrelaçando as vidas dos sujeitos envolvidos.

Sujeitos envolvidos

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas...
Cidade Negra*

Entre os sujeitos que participaram dos encontros de saberes que se deram nesta experiência, havia uma estudante da graduação em estágio de docência, vivenciando o dilema de ser discente atuando como docente. Ao seu lado – nunca à frente ou atrás – neste mesmo espaço social, se encontraram também adultos trabalhadores, em diferentes níveis de alfabetização que por diversos motivos, após anos, retornam aos bancos escolares.

Nesse lugar, de professora/estudante, assumi a responsabilidade de colocar em ação as aprendizagens elaboradas durante o curso de graduação, buscando coerência com os referenciais estudados, carregando concepções que se mostraram nas escolhas levadas para o ambiente da sala de aula. A opção pela turma de Jovens e Adultos, entre tantas razões, também se dá por uma identificação pessoal com a realidade dos sujeitos que frequentam esta modalidade de ensino:

[...] as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (BRASIL, 2006, p.7)

Minha jornada de estudos foi interrompida pelas demandas da vida adulta e trilhei um longo caminho até retornar aos bancos universitários. Pelas condições sócio-

econômicas tive de trocar os estudos pelo mercado de trabalho, deixando para trás sonhos e desejo de seguir uma formação superior. Hoje encontro como colegas pessoas jovens, em sua maioria, recém saídas do ensino médio iniciando suas vidas adultas. Como professores, pessoas da mesma idade ou até mais novos, que se colocam “anos-luz” à frente na questão tanto econômica como acadêmica. A universidade, nesse sentido, reproduz a lógica da escola como instituição que se entende homogênea, sendo moldada para servir a um grupo restrito de pessoas que a ela se adequam.

Os estudantes da EJA, da mesma forma, foram sistematicamente excluídos da escola, demandados a cumprir outras tarefas prioritárias à educação e hoje se encontram em um espaço que não lhes pertence – a escola é pensada para as crianças e adolescentes. Como afirma Hara (1992) é sabido que entre as tantas dificuldades socialmente impostas aos sujeitos adultos das camadas populares, a escolarização se apresenta com menor relevância para sua sobrevivência, precedida por preocupações como saúde, habitação e trabalho. Além disso,

[...] estes adultos trabalhadores estão situados nos postos de maior desgaste físico, são aqueles que mais dificuldades possuem para chegar ao trabalho, premidos pelas condições precárias dos serviços de transporte, são, enfim, aqueles que, imersos no mundo do trabalho e condicionados pela maneira como ele se realiza, dispõem de pouco tempo para a sua formação e, quando dispõem, o cansaço é um limitante significativo. (HARA, 1992, p. 2)

Assim, se coloca o desafio de, na sala de aula, reconhecer a diversidade de pessoas que ocupam e se relacionam em um mesmo espaço, com diferentes motivações, histórias de vida, experiências e tempos, e, mais do que isso, de valorizar e respeitar as subjetividades de cada um.

Uma Proposta Integradora

Entendo que o ato de ensinar é mais do que apresentar informações: é tecer significados. O aprender, ao mesmo tempo, para além de memorizar informações é entrelaçar a capacidade de observar, comparar, analisar e refletir para estabelecer

relações entre o que já se sabe e a novidade que se apresenta. Neste sentido a aprendizagem é significativa quando os conhecimentos são carregados de sentido para os sujeitos envolvidos, quando o que é visto, comentado e debatido dialoga com os saberes prévios e, principalmente, com os interesses e demandas apresentados.

Por entender a escola como uma instituição social (re)produtora de valores e conhecimentos, se evidencia a importância de desenvolver um planejamento que seja capaz de entrelaçar aprendizagens, relacionando saberes culturais, ambientais, sociais e políticos às áreas de conhecimento, valorizando-os igualmente. Daí a necessidade de cruzar, entrelaçar os temas, contextualizar com as situações cotidianas, estabelecer significado nas atividades, demonstrar que as aprendizagens são relevantes e, mais do que isso, são úteis para a vida dos sujeitos.

A Diversidade transpassando áreas

*“Por um mundo onde sejamos
socialmente iguais,
humanamente diferentes
e totalmente livres.”
Rosa Luxemburgo¹⁸*

Considero que foi central para o planejamento do semestre considerar a história e cultura afro-brasileira e indígena, seguindo as determinações da Lei 11.645 de 2008, bem como as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que se apresenta como um dos objetivos da Educação Básica a constituição de identidades, sendo primordial o estabelecimento de relações entre as identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. Portanto procurei abordar a temática relacionando aspectos da história do Brasil, das miscigenações e das representações passadas e atuais. Para este trabalho, foi importante considerar que:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. (BRASIL, 1997)

¹⁸ <http://perspectivas-de-berlim.tumblr.com/post/55086888953/rosaluxemburg>

Em vista disso, não há como discutir a temática da diversidade sem entrar em questões históricas, sociais e políticas. Como estratégia, pautar a diversidade através da exploração da arte e da cultura possibilitou instigar os pensamentos, confrontar ideias e refletir sobre reconhecimento, legitimação e valorização das diferenças.

Estratégia: Saída de Campo

Entendendo que o processo educativo não ocorre somente no ambiente escolar e que vivências diversas possibilitam diferentes construções de significados, foi planejada uma saída de campo com a turma com o objetivo de levar os estudantes a conhecerem e experimentarem lugares e olhares que não fazem parte de seu cotidiano.

Concordando com Hernández (1998), acredito na importância de exercitar o reconhecimento das diferentes culturas, bem como as diversas formas de arte, envolvendo as noções/percepções que já carregamos, pois conhecer outras culturas é reconhecer a existência de outras sociedades outras formas de se viver.

A escola e principalmente o docente no seu planejamento didático-pedagógico deve contemplar a tarefa de aproximar as culturas e a arte dos sujeitos, não apenas na aprendizagem dos conteúdos. Pensando nisso, a saída de campo com a turma se organizou em três etapas: preparação, a saída e reflexões acerca do que se vivenciou.

Primeiro, foi necessário nos prepararmos para os espaços que conheceríamos, trocando informações sobre localização, o histórico e o que nos seria apresentado em cada um.

A segunda etapa foi a saída, propriamente dita, visitando o Santander Cultural¹⁹ com a exposição da 10ª Bienal do Mercosul²⁰, espaço de arte, bem como a redação e rádio do Correio do Povo pertencente ao Grupo Record de Comunicações.

19 O prédio histórico, localizado na capital gaúcha, com arquitetura bancária do início do século 20, transformou-se em um centro cultural moderno e multifuncional e está aberto desde agosto de 2001, com sessões diárias de cinema, shows semanais, exposições de artes visuais durante todo o ano e ciclos

A terceira e última etapa se deu com as trocas de impressões, discussões e reflexões posteriores.

Álvares (2010) afirma que muitos lugares como museus, não são familiares e dificilmente são frequentados pelos sujeitos da EJA, sendo inclusive espaços que muitas vezes se confrontam com a própria exclusão social, o que pôde ser confirmado através das falas dos estudantes, declarando que conheciam os espaços externamente, por passarem pela frente, mas não imaginavam acessá-los, ainda mais gratuitamente. A escola deve assumir pra si o compromisso de oportunizar relações com os espaços culturais para que estes “sejam dessacralizados [...] para que os estudantes usufruam do universo de encantamento e conhecimento que esses lugares ocultam” (ÁLVAREZ, 2010, p. 41).

Assim, acredito que o mais significativo nesta atividade foi a exploração de espaços de manifestações artísticas e culturais, com um olhar atento que buscou não só perceber a cultura do outro, mas, principalmente, identificar-se com aquilo que era visto, reconhecendo-se como sujeito cultural.

Um dos retornos positivos desta atividade foi o reconhecimento, por escrito, de um estudante:

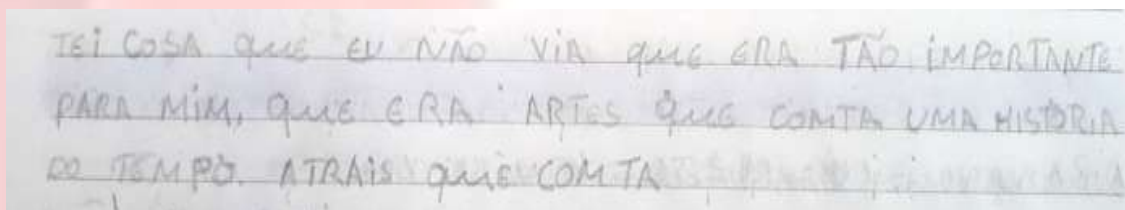


Figura 1 - Escrita de um estudante sobre a saída de campo e pesquisas realizadas que diz: “Tem coisas que eu não via que era tão importante para mim, que era as artes, que conta uma história de um tempo atrás”

de oficinas permanentes, disponível em

<https://www.santander.com.br/br/institucional/cultura/santander-cultural>.

20 A 10ª Bienal do Mercosul, com o título “Mensagem de uma Nova América”, priorizou a arte produzida na América Latina e ocorreu em Porto Alegre, de 23 de outubro a 6 de dezembro. Composta por sete exposições exibindo obras de artistas de 20 países, com mais de 200 coleções, disponível em <http://www.fundacaobienal.art.br/site/pt/bienais/10-bienal>.

Estratégia: Releituras

*A cor do meu rosto ou a minha raça vermelha,
amarela, negra ou azul são só aparências
Por sua causa não deixe morrer
o que pode existir entre mim e você
Nem religião, nem idade, nem sexo
ou se tenho dinheiro, se sou instruído
nada disso importa, nada tem sentido
Ouça o que importa, confie em nós
igualdade, justiça, um mundo sem guerra
E varrer o racismo da face da terra
Emily Mackennon*

O trabalho com a turma teve o seu auge quando exploramos a vida e obra da artista Tarsila do Amaral. Para tanto utilizamos o laboratório de informática, onde cada aluno utilizou um computador e deveriam buscar, através do Google Imagens, obras do acervo da artista. Aqui vale ressaltar a necessidade da atenção individual nas atividades coletivas: àqueles estudantes que tinha fluência na leitura e estavam no nível alfabético de escrita foi dito o caminho a ser percorrido, enquanto para os que ainda não dominavam a leitura e a escrita foram apresentadas as formas e as cores dos ícones e caminhos, juntamente com seus nomes.

Em seguida, o momento de exploração das imagens foi livre para que observassem as semelhanças e diferenças entre as obras, as cores utilizadas, os temas retratados e o que mais chamasse a atenção. Após serem realizadas as devidas constatações, nos atemos a obra *Operários*.



Figura 2 - OPERÁRIOS, 1933, óleo sobre tela, 150x205 cm, (P122), Acervo Artístico- Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo

Com relação à obra, trocamos impressões e percepções. Entre os comentários dos estudantes, muitos giravam em torno das pessoas retratadas e destacou-se a maioria de homens, alguns chamaram a atenção para “*rostos tristes*”, “*muito sérios*” e alguns infantis ou muito jovens. Um dos alunos destacou a presença de pessoas que “*parecem estrangeiros, orientais*” e comentaram que havia poucas pessoas negras. Ao longo da conversa, pudemos compartilhar ideias e conhecimentos sobre diferentes assuntos, especialmente a partir da contextualização da cena retratada. Consideramos que:

Tarsila do Amaral também usou uma temática social em seus quadros, demonstrado na tela Operários, pintada em 1933[...] Retrata o momento de industrialização brasileira mostrando a variedade cultural de um povo humilhado pela elite. [...] A tela também deixa [...] [clara] a variedade racial do povo brasileiro que vinha de todas as partes do país para trabalhar nas fábricas. (SOUZA, 2013)

Com isso, foi possível problematizar os motivos da diversidade retratada, como por exemplo, a falta/ausência indígena, a presença de crianças e a pouca presença de mulheres.

Já havíamos discutido sobre a história do Brasil, desde a época da escravidão até os dias de hoje e os caminhos percorridos ao longo dos períodos da história, como a colonização do Brasil, a exploração dos recursos naturais e dos povos indígenas, também surgiram como fatores de reflexão.

A partir da obra, também dialogamos sobre o crescimento industrial no Brasil e as relações de trabalho da época e dos dias atuais. Percebemos que os direitos dos trabalhadores foram conquistados através das lutas históricas, bem como as políticas públicas de Ações Afirmativas e direitos das mulheres.

Esta atividade exemplifica um cuidado e a intenção de trabalhar conhecimentos da história, natureza e ciências sociais tendo a arte como eixo integrador, além de questionar as verdades históricas e as concepções apresentadas pelas diferentes mídias como realidade absoluta e inquestionável.



Figura 3 - Trabalho elaborado a partir da proposta de Releitura da obra Operários de Tarsila do Amaral

CONSIDERAÇÕES (MAS NÃO FINAIS)

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
Paulo Freire

Experimentar a docência em um contexto de Estágio foi enriquecedor, já que a prática docente se constituiu como espaço de aprendizagem para minha própria formação docente. Naquele período, na condição de professora fui também aprendiz, como os estudantes foram também educadores. A oportunidade foi significativa, pois possibilitou a aplicação de um projeto de ensino à maneira em que acredito ser necessária na EJA, dialogando com os referenciais teóricos que me aproximo e a minha própria concepção de educação.

O trabalho com arte e cultura para tratar da diversidade dos sujeitos foi uma estratégia eficaz e possibilitou reflexões significativas para mim, tanto como para a turma com quem trabalhei. Fiz questão de suscitar debate a partir da questão social e política trazida por Rosa Luxemburgo, por ser mulher, defensora dos direitos do proletariado, sendo uma referência internacional, e Tarsila do Amaral também por ser mulher, brasileira, artista crítica que retratava a realidade local.

Considero fundamental a preocupação com o reconhecimento da diversidade e, para, além disso, sua valorização e legitimação para construção de uma educação com sentido e que contribua com a vida dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Sonia Carnonell. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.128p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunos e Alunas da EJA**. Brasília: MEC, 2006.

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA EJA ARTES Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Caderno de orientações didáticas para EJA - Artes: etapas complementar e final – São Paulo: SME / DOT, 2010. 94p.

ILTCHENCO, Janaina. Reis, Kelen Ricardo dos. Silva, Lisandra Pacheco da. EJA: REFLEXÕES SOBRE ARTE disponível em [http://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Projetos_EJA/Trabalho/08_02_51_Artigo - EJA - Reflexoes sobre arte.pdf](http://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Projetos_EJA/Trabalho/08_02_51_Artigo_-_EJA_-_Reflexoes_sobre_arte.pdf) acessado em 11 de dezembro de 2015.

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992. 56 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudanças na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.150 p.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MACKENNON, Emily. Poema “Cores” de disponível em http://www.elvirabrandao.com.br/home/jornal_06/nov_06/imigrantes.htm acessado em 08 de novembro de 2015.

SOUZA, Erenilza Carvalho Da Silva. **A arte moderna de Tarsila do Amaral: um olhar sobre duas de suas principais obras: Abaporu e Operários**. TCC. Brasília. 2003.

SALVADORI, Andreia. A arte para além da sala de aula disponível em <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissesem/article/viewFile/174/274> acessado em 11 de dezembro de 2015.

UNESCO. BRASIL. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA: a experiência do estágio e a contribuição nas intervenções pedagógicas²¹

Rosângela Cardoso de Oliveira²²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar experiências do estágio obrigatório em docência compartilhada em uma turma de Totalidade 2 (T2) em escola da rede municipal de Porto Alegre. Reflete sobre algumas especificidades da formação docente que contribuíram para a prática pedagógica e as intervenções realizadas. Relata as vivências do cotidiano entrelaçadas às expectativas da turma, da professora titular e das estagiárias. A metodologia inclui falas dos alunos, registros do Diário de Classe, entrevista com a dupla docente. Apresenta reflexões advindas dos apontamentos sobre as vivências em sala de aula, fundamentados nos referenciais teóricos estudados. Destaca ideias pontuais surgidas do trabalho compartilhado. Descreve os pontos de vista convergentes do fazer docente das estagiárias. Considera a docência compartilhada um modo de fazer docente que qualifica o trabalho pedagógico, valoriza princípios da educação na contemporaneidade, convida às futuras professoras das demais etapas da educação – educação infantil e anos iniciais – a compartilharem a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Compartilhada. Formação Docente. Intervenção.

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se ao relato das minhas experiências em docência compartilhada durante o estágio obrigatório da sétima etapa do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientado pela professora Aline Cunha.

Apresento breve descrição sobre a minha formação docente e as expectativas da nova forma, para mim, de realizar a prática pedagógica, de maneira compartilhada. Em seguida, dialogo com colega de estágio, com a qual partilhei a docência, Aline dos Santos²³, trazendo ideias e apontamentos sobre nossa vivência pedagógica, nossas perspectivas, sentimentos e experiências com os alunos e professora titular da turma. Relaciono então as falas mais pontuais de alguns alunos da turma, destacando algumas especificidades da alfabetização.

²¹ Origem no Trabalho de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação da Profa. Aline Cunha.

²² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: r.cardosodeoliveira@yahoo.com.br.

²³ Estágio realizado em docência compartilhada com a colega Aline Thiemi dos Santos. Contato: alinets1986@gmail.com

Com o objetivo de refletir sobre a docência compartilhada, apoiada em um fazer pedagógico da educação na contemporaneidade que busca incluir, qualificar e realizar avaliação que media e contribui com a autonomia dos educandos, ressalto Comerlato (1999), em suas considerações sobre o desenvolvimento da escrita; Freire (1996), que trata da autonomia e da educação solidária; Traversini (2015), que aborda a docência compartilhada no processo de inclusão nas escolas regulares; Cantarutti (2001) pela importância de entender a avaliação na educação de jovens e adultos; dentre outros.

Partindo do referencial citado, o texto apresenta reflexões a respeito da contribuição da docência compartilhada em relação às intervenções dispensadas aos alunos na prática pedagógica, nas atividades de leitura e escrita. Também abordo a importância fundamental para os alunos de inclusão e a necessária sensibilidade docente no momento do atendimento individual visando às aprendizagens.

Por fim, faço um convite ao “viver pedagógico” na docência compartilhada às futuras professoras das demais etapas – Educação Infantil e Anos Iniciais. Questiono, também, as possibilidades do fazer docente que se interroga constantemente, que pensa nos princípios e nas práticas de maneira compartilhada.

O grupo: os sujeitos envolvidos e o trabalho pedagógico compartilhado

Quando decidi relatar neste artigo as vivências e experiências da docência compartilhada, tão logo vieram as situações dos alunos de inclusão. Além desse tema, outro fundamental é a intervenção docente que as atividades propostas em aula exigem.

A docência compartilhada é ação conjunta, é ato de intervir no seu tempo e limite. Quando eu e a colega Aline, contando também com a competência e experiência da professora titular da turma, planejamos as aulas juntas, executamos as atividades, avaliamos nosso cotidiano, estávamos intensamente compartilhando saberes, experiências, ideias, em “total sintonia”, como disse a titular, em uma das manhãs de planejamento semanal.

Sempre me questionava, na época do meu estágio do curso de Magistério, nos anos 90, porque havia apenas uma professora em sala de aula para tantas crianças. Quando realizei meu estágio na 1ª série, sentia que era insuficiente a minha atuação solitária no momento das intervenções, isto é, nunca dava tempo de assistir a todos. A avaliação da aprendizagem tornava-se sempre a parte mais difícil do período. Agora, concluído o estágio do Curso de Pedagogia, percebo como é quase urgente se trabalhar em docência compartilhada, principalmente em turmas que apresentam diversos alunos de inclusão e que apresentam também, diferentes níveis de aprendizagens, relativos à alfabetização.

A turma em que fizemos o estágio é composta por treze alunos, entre vinte e três e setenta e sete anos. Geralmente, estiveram presentes em aula dez alunos. O grupo tem onze mulheres e dois homens. A diferença de idade não influencia na relação entre os educandos, uma vez que todos se respeitam e se auxiliam quando têm alguma dificuldade. Poucos apresentam fluência na leitura e interpretação de texto. A maioria está no nível silábico-alfabético²⁴. Quanto às aprendizagens na matemática, alguns alunos têm muita facilidade para somar, subtrair, interpretar e resolver problemas; outros ainda não representam os números. Durante o semestre, três alunos avançaram da T2 para a T3.

Na nossa docência compartilhada, percebi que alguns alunos estavam excluídos de determinadas atividades. Por exemplo, por apresentarem dificuldade motora, instigavam os alunos a rever a saída de campo ou passeio. A escola pode excluir por motivos diversos. Como aborda Dubet (p. 35), “O primeiro mecanismo de diferenciação é o desenvolvimento de percursos construídos muito mais de acordo com os critérios de desempenho que segundo 36 Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/2003 escolhas de orientação verdadeira e com os “gostos” dos alunos. De maneira relativamente precoce, este jogo inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo dos cursos, as diferenças aumentam. Assim, observa-se que os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou

²⁴ “A necessidade de o aluno fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de granas [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 215).

menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas”. No entanto, quando assume a inclusão como princípio de sua atuação, promove aprendizagens significativas nos educandos. Nossa prática pedagógica compartilhada trouxe alegrias, algumas frustrações, muitas reflexões e aprendizagens. Palavras como cooperação, colaboração e cumplicidade fizeram parte da nossa trajetória.

O exercício de docência compartilhada é tarefa difícil, “[...] a dois, exige reinventar-se continuamente como professor” (TRAVERSINI, p. 158). Assim, a constituição docente toma nova forma diariamente e também o professor precisa se reciclar, onde maneiras de ser e estar atuando se convergem em crenças, princípios e experiências para construir um novo modo de ser docente em parceria.

Penso que para um bom trabalho docente compartilhado com outro profissional, o professor deve ter claramente como e porque desenvolve sua prática pedagógica, quais linhas teóricas segue e ser coerente com a sua prática. Rodrigues (2008) apresenta a docência, suas finalidades e o fazer pedagógico apoiado na humana docência. A autora enumera três finalidades que considera indispensáveis para uma prática que garanta aos alunos permanência e aprendizagens

[...] a inclusão, no sentido de acesso, de permanência, de aprendizagens e de satisfação; a humana docência, expressão empregada por Miguel Arroyo (2000, p. 243) ao defender que se deve fazer prática educativa, dos tempos e espaços escolares um momento pedagógico de humanização; e a alegria cultural escolar defendida por Georges Snyders (1993) ao considerá-la uma alegria advinda dos estudos dos conhecimentos, das pesquisas e também do relacionamento entre professores e alunos.” - (RODRIGUES, 2008, p. 23, grifo meu).

Destaco, ainda, características essenciais do trabalho docente para realizar um fazer pedagógico mais humano e alegre, isto é, um trabalho docente reflexivo, consciencioso, organizado, intencional, competente e prazeroso para garantir a permanência dos alunos em sala de aula. É fundamental que o professor ou professora saia da acomodação e efetivamente chegue até os alunos. Como Rodrigues (2008, p. 48) enfatiza: “[...] alia-se a essa relação pedagógica a atitude de observar [...]”.

Então, para que as estratégias de ensino, os diálogos em sala de aula, as intervenções pedagógicas fossem coerentes e significativas, eu e Aline nos

comprometemos com o coletivo na sala de aula, numa perspectiva solidária. A docência compartilhada agrega ganhos, possibilita avaliar os erros, trocar experiências, tanto entre docentes quanto na relação com os educandos.

Em dupla, conversávamos diariamente sobre a nossa prática, sobre o que não deu muito certo, o que havia ficado para depois. O diálogo se torna indiscutivelmente essencial para que a docência compartilhada acrescente mais conhecimento, mais ideias e realizações no fazer pedagógico.

Um saber necessário à prática educativa que ressalto é que ensinar exige comprometimento. Freire (1996, p. 97) explica que “[...] quanto mais solidariedade exista entre o educador e os educandos no “trato” desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”. Por isso, sempre procuramos aproximar o que pensamos e dizemos com o que fizemos, pois coerência é harmonizar pensamentos, falas e ações e quando tratamos de educação, isso se torna ainda mais urgente. Como afirma Freire (1996, p. 35) “O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância.

Dialogando com a parceria

Revisitando meu Diário de Classe e também para acrescentar dados ao presente artigo, registro abaixo, a minha 3ª reflexão semanal.

“Começou a nossa prática pedagógica. E é muito gratificante ter escolhido trabalhar com docência compartilhada. Saber que posso contar com o apoio e o auxílio da colega Aline me deixa mais segura e tranquila. Um dos melhores momentos é a troca constante de ideias que compartilhamos durante o planejamento semanal. Desde o início, eu e Aline conversamos sobre conhecer bem nossos alunos e as realidades que cercam a instituição. Dialogamos incessantemente sobre o nosso Eixo Integrador. A docência compartilhada é isso, trabalho em dupla, cumplicidade para atuar em sala de aula, saber respeitar os limites e saber se colocar também no lugar da sua parceria. Conseguir receber “nãos”. Aproveitar os “sins”. Ressalto as ideias de Traversini (2012) ao esclarecer que “[...] cada um dos professores desconstrói seu modo de ser docente para construir outro” (TRAVERSINI, 2012, p. 295). Entrando um pouco na questão do planejamento, a ajuda é recíproca, pois por mais que se planeje em dupla, meu conhecimento em determinadas áreas pode se diferenciar (mais fácil ou mais difícil) e que para a Aline não seja e vice-versa. Buscar o equilíbrio é essencial e promover o diálogo é atitude básica para quem vive a docência compartilhada. Costumo brincar com a minha dupla, falando que comecei um novo casamento. Ou agora tenho uma relação extraconjugal: nossa docência compartilhada. Sim!

Todos os dias, muitos emails, muitos risos e várias borboletas no estômago... Só tenho a agradecer a ela e também ao grupo de professoras da EJA que possibilitam vivermos essa alegria no estágio obrigatório”.

Relembrar faz parte do caminho. Hoje, ao encerramos o estágio e nos encaminhando para o término do semestre, pensei que seria gratificante para as nossas experiências, dialogarmos um pouco mais, revendo algumas ideias, posições e questionamentos. Em destaque, o diálogo com a colega Aline:

1. Quais as suas perspectivas ao desenvolver o estágio obrigatório com uma colega estagiária desconhecida?
Aline: “Eu achava que não ia dar certo porque achava que se as coisas não fossem do meu jeito, não seriam bem feitas. Por outro lado, achava que seria mais fácil nas horas que eu não soubesse o que fazer. Fora o medo de não me entender com a pessoa se fôssemos muito diferentes”.
2. Que princípios ressalta serem essenciais para compor o perfil de um professor que trabalha com a docência compartilhada?
Aline: “Acho que ter paciência e estar aberta a novas opiniões e diferentes visões”.
3. E— educação infantil e anos iniciais?
Aline: “Ah, sim! Acho que a docência compartilhada facilita o trabalho em sala de aula, é mais tranquilo de atender as necessidades dos alunos, dar atenção a todos. Enquanto uma faz uma coisa, a outra faz outra. Por exemplo, enquanto uma passa uma atividade, a outra dá atenção mais individual, pois numa turma sempre vai ter alunos com mais facilidade e outros que precisam de mais auxílio”.

Dois temas ficaram muito patentes no nosso estágio: as intervenções e a avaliação diária. Aprecio Cantarutti (2001, p. 51) quando nos convida a refletir sobre o fato de que “a questão da avaliação impõem-se em todos os níveis de ensino: julgamento da competência do avaliador e do avaliado”. A autora ainda destaca que avaliar é processo permanente de reflexão, processo contínuo e que respeita o sujeito em suas características individuais, em suas etapas.

No mesmo texto da autora, o conceito de avaliação mediadora ganha destaque e foi nossa inspiração para nos ajudar a avaliar a turma e o nosso processo de ensino e aprendizagem. A avaliação mediadora está entre uma tarefa e outra. Esse tipo de avaliação permite uma maior proximidade do professor com o aluno. Nosso desafio é fazer com que o aluno prossiga, avançando nas suas aprendizagens constantemente.

Concordo com Montemezzo²⁵ (2014, p. 18):

“Mesmo depois de ver na prática a potencialidade da docência compartilhada em uma turma, os ganhos no atendimento dos sujeitos, na explicação das atividades, bem como a qualidade que se tem ao pensar e planejar junto [...]”, desejar compreender como a ideia da docência compartilhada se forma.

As expectativas trazidas pela Aline, minha dupla na docência compartilhada, foram bastante comuns aos meus anseios também, já que estávamos vivendo um mesmo período, com as mesmas pessoas inseridas no grupo em questão, mas cada uma delas apresentando especificidades e características que necessitavam de um olhar mais focado e intencional.

As falas dos alunos imbricadas à docência compartilhada

Destaco algumas falas dos alunos que foram significativas e relevantes à nossa docência compartilhada. Tais falas contribuíram para refletir sobre temas como leitura e escrita; intervenção pedagógica; estratégia de ensino (jogo); avaliação diária sobre as atividades propostas. Os nomes dos alunos foram preservados. Utilizei apenas uma letra inicial e sua respectiva idade.

“Professorinha, vou passar cola nos pés de vocês para ficarem aqui, bem aqui”. (Z, 77 anos, reivindicando a nossa presença na sua classe para atendimento individual na atividade das cartelas com sílabas). A aluna Z normalmente solicitava a presença de uma de nós duas para ajudá-la individualmente. Devido à sua baixa audição, ela precisava de um auxílio mais direto. Eu e a Aline combinávamos antes da aula começar, às vezes, no dia anterior, qual de nós ficaria nos atendimentos individuais e qual ficaria no movimento mais dinâmico em sala de aula (quadro, explicação, coletivo). Durante o estágio, a nossa forma de organização foi indispensável para as aulas.

“Não sei qual é a melhor: se é a que me faz ler toda hora ou se é a que quer que eu escreva muito. Como gostam de pegar no meu pé” (C, 52 anos, aluna de

²⁵ Elaine Luiza Foz Montemezzo – formada em Pedagogia pela UFRGS, no ano de 2014, orientada pela professora Aline Lemos da Cunha Della Libera.

inclusão). A aluna C sempre nos perguntava qual seria a próxima “bomba”. Sempre muito participativa, sua deficiência motora nunca a impediu de qualquer ação em sala de aula, estando sempre presente e participativa. C também é aluna assídua.

A leitura e a escrita para a turma é fator primordial e é a aprendizagem que mais interessa na escola para esses educandos. Ler e escrever são ações que os educandos nos exigem diariamente. Conforme C falou, eu e a Aline trabalhávamos assim: quando uma pedia para o aluno escrever do seu jeito determinada palavra, frase ou produção textual; a outra, no instante seguinte, pedia que o aluno fizesse a leitura do que escreveu, sempre salientando que não há certo ou errado, mas a ação de aprimorar cada vez mais a leitura e a escrita a fim de se aproximar da forma convencional. Essa ação é preocupação constante dos alunos: se estão escrevendo certo ou errado. Para Comerlato (2010, p. 122) - “A concepção de que a escrita representa a fala leva alunos a tentarem representar por escrito a sua fala, causando erros por excesso de rigor quanto a esse critério, pois se há uma certa correspondência entre som/escrita, ela é, no entanto, muito mais geral [...]”.

“Tudo é válido pra gente aprender” (L, 58 anos; costumava falar essa frase quando perguntávamos para a turma o que acharam sobre determinadas atividades realizadas). A capacidade do aluno de achar o ponto positivo em todas as propostas de atividades, mesmo aquelas em que ele não “simpatizava”. L vê a escola como local para aproveitar toda e qualquer oportunidade para aprender. Na nossa docência compartilhada, nós ficávamos muito ansiosas em saber qual era a opinião dos alunos, como eles receberiam determinada atividade e se estávamos no caminho certo.

“Malvada! Malvada! Malvada!” (Cl, 73 anos, sobre atividade de produção textual e ditado relâmpago). Essa aluna afirmava que éramos muito malvadas ao trazermos palavras “difíceis” para eles escreverem. Lembro que falei à Cl: “Olha, somos como rapaduras. Duras, mas doces...” Cl sorriu.

“Profe, senta aqui do meu lado, daí me sinto mais confiante” (G, 23 anos). G, aluno de inclusão, estava produzindo um pequeno texto sobre o lixo. Aqui fica explícita a sensibilidade da intervenção que a docente precisa ter. Apoiada na parceria da docência compartilhada, pude sentar ao lado do aluno para que esse se sentisse mais

confiante. Ele lia e organizava as ideias. Acompanhei a sua escrita. Enquanto Aline explicava para a turma sobre os cuidados ao selecionarmos o lixo e a importância da coleta seletiva.

As falas registradas relacionam diversos temas que podem servir para futuras reflexões e ou escritas: a afetividade, a intervenção, a avaliação, a estratégia de ensino, a importância de ouvir os alunos. As falas foram registradas durante o período do estágio, na folha de avaliação e registros do meu Diário de Classe, nas seguintes datas: 22, 29 e 30/09; 17/11 e 01/12.

Algumas vivências, experiências e sentimentos durante as intervenções pedagógicas necessárias às atividades

Tivemos bons momentos, outros nem tanto. Frustrações e equívocos ocorreram, mas não fizemos disso um martírio. Aline, sempre companheira, analisava as situações com muita sabedoria e me ajudava a rever o que havia dado “errado”. Os erros fazem com que as experiências fiquem mais arraigadas para a nova chance, a nova trajetória para o caminho certo. Digo caminho, pois acredito que para a educação não há um fim. A educação é caminho que segue de maneiras e formas muito variadas, mas que não cessa. Quando é tempo para deixar de aprender? Quando é hora de parar de aprender? Nunca. Por isso, a relação humana entre professores e alunos deve ser tão significativa, tão cheia de saberes e troca de experiências.

Quando eu e Aline dialogávamos sobre a nossa aproximação com os alunos, sabíamos que essa relação interpessoal seria essencial para conhecê-los. Saber sobre os alunos, reconhecer seus espaços, observá-los, todas essas ações fazem parte da formação docente. Pode parecer pouco, mas as horas matinais, nas quais estávamos juntos, fomos tomadas por vários sentimentos e várias possibilidades de contribuir com a aprendizagem da turma. Num processo contínuo, queríamos sempre focar nosso olhar para eles e fazer com que a aula tivesse sentido e que fosse satisfatória para todos.

Comerlato (2014) elucida a questão sobre conhecer quem é esse sujeito que convivo todos os dias e como eu, professora/educadora, desenvolvo características e quais são, para contribuir com o diálogo, com a capacidade crítica dos alunos para potencializar seus saberes. Destaco duas características apontadas pela autora que acredito se relacionarem com o que vivenciamos nessa aula.

- A escuta compreensiva, muito mais que avaliativa, uma escuta que busque entender o outro, descobrir sua lógica, sua fundamentação, pois isto sustenta visões de mundo.
- A flexibilidade para lidar com o inesperado.

Saber ouvir é resultado do aprender a ouvir e a observar. Não é tarefa fácil, mas é tarefa especial. A turma aprende quando se estabelece a conexão das relações com a prática pedagógica. E quanto à questão do inesperado, a flexibilidade, acredito, virá com as nossas experiências. Saber reconduzir a aula se caso não der certo determinada proposta ou atividade ou até uma conversa é ato de excelência na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar no estágio obrigatório, meu desejo sempre foi fazê-lo compartilhado. Por não ter experiência na EJA e acreditar na importância da docência em equipe, Aline foi ótima companheira.

Ao planejarmos, a reciprocidade foi fundamental. Tudo era dialogado. A docência compartilhada exige dedicação, respeito e organização. Compartilhar a docência fez com que eu me colocasse no lugar do outro e na ação solidária de contribuir com as aprendizagens de alguém. Ao atuarmos mutuamente, nossos princípios pedagógicos, crenças e experiências nas aulas convergiram em aprendizagens significativas e na satisfação do dever cumprido.

Considero a docência compartilhada um modo de fazer docente que se constrói através de modificações de cada docente em um novo modo de ser e atuar em equipe. Trabalhar em conjunto qualifica o trabalho pedagógico porque há troca de experiência das professoras, no dia a dia da escola e integra novas ideias às atividades, deixando o planejamento mais dinâmico.

Acredito que quanto mais nos aproximamos das nossas conquistas, do que faz sentido para a vida, mais confiantes ficamos para compartilhar saberes. Na penúltima semana do estágio, minha reflexão semanal fala sobre organização e equilíbrio, palavras-chave para o bom andamento do dia. Contar com uma rotina responsável contribui com a qualidade do trabalho pedagógico, principalmente em equipe, dentro e fora da escola. É como uma dança que acompanha cada nota musical. Há harmonia. Há compasso. Leveza. Há alegria no que se faz. Não fica penoso, qualquer que seja o obstáculo.

Dois temas ficaram evidentes pela contribuição da docência compartilhada no nosso estágio: a inclusão e a intervenção necessária em sala de aula. Nossos alunos de inclusão solicitavam nossa atenção em todas as atividades e ter uma companheira para ajudar foi de extrema importância. O tempo se torna um aliado e a ansiedade dos alunos reduz ao máximo. As expectativas de aprendizagens tornam-se mais relevantes e promissoras. Quanto à intervenção, esse é o momento mais sensível do ensinar, para mim. É um momento que facilitará ou não, é o instante que será decisivo para o avanço do conhecimento e das aprendizagens. A docência compartilhada promove o olhar diferenciado e a sua consequente ação para qualificar o ensino e a aprendizagem. A divisão de “tarefas” entre as professoras facilita o fazer pedagógico e traz dinamismo ao planejamento, podendo surgir novas formas e estratégias de ensino.

Então, poderíamos pensar que, em todos os níveis e modalidades, a docência compartilhada é possível e (necessária)?

REFERÊNCIAS

COMERLATO, Denise Maria. O significado das representações gráficas na alfabetização. In.: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (org.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

MARQUES, Anamaria Cantarutti. A importância de entender a avaliação. In.: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (org.). **Aprendendo com jovens e adultos**. Revista do NIEPE-EJA/UFRGS, nº1, dez/2001.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In.: ÁVILA, Ivany Souza (org.). **Escola e Sala de Aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 2008. p. 23-46.

www.ufrgs.br/faced/pesquisa/niepe-eja/pefjat/formacao_professores_eja.pdf. A. em 30.11.15.

www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116614/000967538.pdf?sequence=1, A. em 1.12.15.

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115715/000955786.pdf?sequence=1>



PRODUÇÕES A PARTIR DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A CONTAÇÃO NA AVOSIDADE: a qualidade da relação entre avós e netos através das histórias²⁶

Caroline Gonçalves Chaves²⁷

RESUMO: O presente artigo originou-se do Trabalho de Conclusão de Curso que retrata uma consideração a respeito das contações efetuadas na avosidade, mais precisamente por pessoas idosas, aproximando essas histórias à perspectiva intergeracional. Pretende-se (re)conhecer o idoso (e principalmente o idoso contador de histórias) como sujeito de importante valor para a sociedade no papel que desempenha na família, junto aos netos. O estudo, com abordagem qualitativa e entrevistas semiestruturadas, foi realizado com cinco senhoras de Porto Alegre, avós, que costumam ou costumavam contar histórias a seus netos. Objetivou-se identificar por que, quando, como e o quê esses sujeitos de pesquisa contavam, legitimando a relevância dos relatos. Por considerar essencial a manutenção do elo avô-neto através das histórias, intenta discutir, a partir de revisão bibliográfica, quão significativa é a permanência do costume da contação. A tradição da contação de histórias é retransmitida entre as gerações há milhares de anos, atribuindo-se a ela a perpetuação de memórias e narrativas que traduzem significado à trajetória de uma família. Afora as contações literárias, igualmente importantes, mas que não são o enfoque desta pesquisa, fala-se de relatos pessoais, biografias únicas que são conhecidas por membros familiares e perpassam o tempo, graças à preservação desse hábito, o de contar histórias. Contando histórias aproximam-se gerações e reiteram-se laços entre avós e netos, entre idosos e crianças, que instintivamente possuem afinidades tão infindáveis quanto as parentais (RAMOS, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Avosidade. Intergeracionalidade. Contação de histórias. Narrativas.

INTRODUÇÃO

A motivação para esse estudo se deu a partir de uma pesquisa realizada para a disciplina de Pesquisa em Educação, no segundo semestre de 2011, durante o curso de Pedagogia. A contação de histórias, especialmente por idosos, foi explorada no trabalho em questão com o intuito de, no futuro, inquirir se havia em Porto Alegre um ou mais grupos de pessoas idosas contadoras de histórias, particularmente contadores de histórias para crianças, investigando também a intergeracionalidade. Soube-se, mais tarde, que algumas Universidades mantêm projetos de contação de histórias literárias por idosos, como é o caso da UNITI – Universidade para a Terceira Idade (UFRGS), da UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade (FFC/UNESP/Marília) e do

²⁶ Origem no Trabalho de Conclusão de Curso Obrigatório do Curso de Pedagogia sob orientação do Professor Dr. Johannes Doll.

²⁷ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: carolinegch@gmail.com

Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI (UFSC). Através da contação literária estima-se que há também para esses sujeitos melhoras em suas funções cognitivas e o estreitamento de laços afetivos com as crianças. Contudo, o enfoque deste trabalho modificou-se, moldando-se a indagar a ocorrência da contação de histórias, não literária, mas oral (biografias, histórias familiares, histórias de vida), relatadas na avosidade; a conexão entre avós e netos intercedida também pela contação.

Contar histórias é um método de preservar memórias e biografias. Além disso, Campos (2011) relata que, com o advento da ciência arqueológica, descobriu-se o primeiro modo de aprender e ensinar utilizado pelo ser humano: a contação. A figura do contador de histórias, apesar de tradicional, se mostra atual e viável nos dias de hoje, não só em bibliotecas, escolas e espaços culturais (DORNELAS, 2008), como também no aconchego do lar, à casa dos avós. Quando da impossibilidade de escrever histórias, a busca pela manutenção da oralidade se faz essencial para o perpetuar dessas memórias; ainda, vivenciar momentos de união não estabelecidos através da leitura individual dessas mesmas histórias em escritos pode ser enriquecedor: O contato humano, a fala emitida e recebida, a troca de olhares, o prestar atenção no outro e o cuidado com o modo com que o outro irá receber essas informações são condições vivenciadas interpessoalmente. Da mesma forma,

mesmo quando só uma pessoa fala, a narração oral é sempre uma forma dialógica, ainda mais do que na literatura, campo onde já está bem estabelecido que o leitor nunca é passivo²⁸. Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da *conspiração*, onde poderemos entender a partilha narrativa como “um respirar junto” cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança (GIRARDELLO, 2007, p.2-3)

Afora isso, creio que o reviver da memória pode provocar emoções positivas e sensação de satisfação no reencontro com momentos de alegria vividos.

A relação estabelecida entre crianças e idosos costuma se apresentar satisfatória e benéfica. No papel de avós, muitos idosos podem desenvolver uma

²⁸ Conforme por exemplo os trabalhos sobre o papel do leitor em Wolfgang Iser e Umberto Eco

ligação de fidelidade e cumplicidade com os pequenos que alguns pais, talvez, não consigam promover. O vínculo entre avós e netos, historicamente, é uma ocorrência recente, conforme afirma Ramos (2015) ao revelar que a expectativa média de vida, no passado, não possibilitava relações muito duradouras e efetivas. No entanto, esse cenário vem se modificando, especialmente no Brasil, de modo que a esperança de vida cresce vigorosamente: o percentual da população brasileira maior de 60 anos presente na população total passou de 4% em 1940 para 13,7% em 2014. (PNAD, 2015). Esse grupo, o de idosos, é heterogêneo e complexo, já que abrange pessoas em torno dos 60 anos, muitas vezes plenamente ativas sócio e economicamente, e pessoas na faixa dos 90 anos, já mais debilitadas (CAMARANO, 2004).

Embora não seja necessário ser idoso para experienciar a avosidade, é comum encontrarmos avós próximos da maturidade. Isso porque muitas famílias optam por ter filhos mais tarde, adiando os planos de um herdeiro e, conseqüentemente, retardando também os papéis de avós delegados a seus pais e sogros. Ainda assim, quando falamos da avosidade, não nos referimos tão somente aos avós mais sedentários, inertes em suas cadeiras de balanço, em posse de jornais, cachimbos e agulhas de tricô (como representados em muitas histórias da literatura infantil). Sim, eles existem; mas dividem cenário com avós relativamente jovens, modernos, que dirigem automóveis e levam os netos à escola ou acessam a Internet com (ou sem) a ajuda dos mesmos. As múltiplas faces do envelhecer trazem o idoso como detentor de saber e símbolo da experiência (Chevalier e Gheerbrant, 2000, apud Oliveira, 2011) e essa visão pode ser compartilhada tanto por avós mais frágeis quanto por avós mais ativos.

Geralmente, é na casa dos avós que os netos possuem liberdade para vivenciar aventuras não permitidas em suas próprias casas; as regalias, os mimos, os cuidados, as gostosuras oferecidas pelos avós – quem sabe, mais generosos – são recebidas com alegria pelas crianças e reiteram os laços afetivos. Ramos (2011, p. 19) ressalta:

[...] No enlace família e escola, muitas vezes esquecemos que os avós podem estar tão ou mais presentes na vida das crianças do que seus próprios pais. Muitas vezes são com eles que nossos meninos e meninas fazem o tema; são para eles que as crianças ligam da escola quando estão machucadas ou indispostas; é na companhia deles que muitos voltam pra

casa depois de um dia de aula; e é na casa dos avós que muitas crianças passam o turno oposto ao da escola. Mais que isso: durante a primeiríssima infância, quando muitas crianças não têm acesso às instituições de Educação Infantil, são os avós que ficam com elas e lhes ensinam as primeiras palavras, as primeiras letras e os primeiros passos. Por isso, os avós não são apenas representantes das famílias das crianças; eles são figuras importantes, que cuidam delas e contribuem para o seu crescimento e desenvolvimento.

Ainda, mesmo quando não existem laços de sangue, a amizade entre crianças e idosos (vizinhos, educadores ou contadores de histórias) pode ser estabelecida e enriquecida pela troca de gentilezas e de afetividade (Ramos, 2009). As crianças, frequentemente, quando têm a oportunidade de auxiliar um idoso com pequenas tarefas assim o fazem, e os idosos, agradecidos, podem beneficiar as crianças com belos e interessantes relatos.

Os idosos no Brasil e o vivenciar da avosidade

Se todos nascemos velhos, segundo o poeta Carlos Drummond de Andrade (no poema *Os velhos*), é pertinente tratarmos da velhice como tema atual e presente. O país enfrenta mudanças quanto a sua estruturação etária, de sorte que, se hoje as crianças e jovens constituem o maior grupo populacional da pirâmide etária brasileira (DOLL, RAMOS e BUAES, 2015), em breve os idosos ocuparão esse lugar. A população mundial vem envelhecendo e não é diferente no Brasil. Isso se deve a dois fatores principais: a queda na taxa de fecundidade e a diminuição da taxa de mortalidade infantil, índices modificados devido a reestruturações sociais, educacionais, culturais e da saúde (DOLL, RAMOS e BUAES, 2015). Um dado também interessante é a estimativa de que em 2060 mais de um terço da população brasileira será constituída por pessoas com 60 anos ou mais (DOLL, RAMOS e BUAES, 2015); assim, a sociedade deverá se adaptar a essa realidade, acolhendo uma população com necessidades e anseios distintos aos de pessoas mais jovens. O aumento da longevidade representa, portanto, conquistas no campo social e da saúde e desafios às demandas sociais e econômicas (DOLL, RAMOS e BUAES, 2015), auxiliando no crescimento das esferas de atuação da Gerontologia, ciência multidisciplinar que estuda o envelhecimento em suas vastas dimensões e se empenha em desvendar novas possibilidades de desenvolvimento para essa fase da vida (CHAVES, 2011). O surgimento da Gerontologia Educacional,

vinculando essa ciência à Educação, em 1976, possibilitou um novo olhar para as pessoas idosas, retirando a tão somente perspectiva assistencialista conferida a esse público e dando lugar a ações efetivamente comprometidas com o plano educacional. Dessa maneira,

com o surgimento da Gerontologia Educacional, elementos mais explícitos da ação educativa passaram a integrar as atividades dirigidas aos idosos, fazendo surgir, por exemplo, o movimento das universidades e das escolas abertas à terceira idade (DOLL, RAMOS e BUAES, 2015, p. 11).

Os avós, segundo definição do dicionário²⁹, são, portanto, aqueles que vieram antes, ou seja, que trazem consigo um pedaço do passado. Assim,

ao concebermos a relação entre avós e netos enquanto algo que ultrapassa os limites biológicos, com a transmissão simbólica familiar e o estabelecimento na contemporaneidade do exercício de novas funções, os avós nos permitem refletir e questionar sobre a concepção do envelhecimento e memória familiar. Para Barros (1987), os avós são sinônimos de memória, são imprescindíveis na formação da identidade familiar e também de seus componentes, influenciando, nesse caso, de forma individual (Silva, Correa, 2014, p. 3)

Avós carregam, conseqüentemente, a experiência e a ancestralidade em suas marcas, e a relação que estabelecem com seus netos, principalmente quando esses são crianças, é intensa e diversificada, conforme afirma Ramos (2015, p. 197):

Cada vez que uma criança nasce, nasce ou renasce também um avô. O nascimento de uma criança impele a todos na escala genealógica, atribuindo aos avós essa nova posição familiar. E apesar de os avós serem designados por uma mesma nomenclatura, nem todos são interpelados por este acontecimento na mesma época ou da mesma forma. Uma pessoa pode tornar-se avó aos 30, 50 ou 70 anos, com ou sem companheiro, morando próximo ou distante de seus netos, em melhores ou piores condições de saúde, estando aposentado ou em pleno exercício profissional e cuidando, ou não, de seus netos regularmente. Essas variáveis influenciam de modo importante o modo como avós e netos convivem e se relacionam.

Avós e netos são cúmplices, amigos, parceiros. Um satisfaz as vontades do outro, mimam-se, ambos precisam e anseiam por esse convívio. O ato de contar histórias traz consigo suas particularidades, como a transmissão de conhecimentos que favorece a intergeracionalidade. Os saberes do passado são revividos no presente com o auxílio de um novo personagem, o interlocutor-neto, concentrado nas narrativas avoengas. Este mesmo interlocutor pode também ser orador, contando das peripécias

²⁹ Michaelis Online

de seu dia a dia: o que aprendeu na escola, como e com quem brincou, o que comeu naquele dia. E assim, alternando papéis, avó e neto reforçam laços, estabelecendo um amor que envolve zelo e dedicação.

Entender a maneira como se relacionam os sujeitos dessa pesquisa com seus netos, através do resgate de suas narrativas, possibilita a compreensão do sentido de ser avó de forma mais rica: a avó que conta (suas) histórias compartilha sentimentos, momentos, gostos e experiências que podem ser passados adiante por gerações, mantendo viva a tradição de uma genealogia e a historicidade de um ou mais personagens importantes daquelas contagens. Ser avó e avó contadora assume relevância na vida dessas mulheres, empoderadas e donas de discursos que perpassam trajetórias.

Metodologia

O enfoque metodológico para essa pesquisa utilizou-se do estudo de caso com abordagem qualitativa. Godoy (1995, apud Julio, 2014) define que na pesquisa qualitativa usam-se os dados coletados no ambiente natural e o instrumento de pesquisa substancial é o próprio pesquisador, que insufla e motiva seus entrevistados para adquirir as respostas de que necessita. Para Chizzotti (2006, p. 28-29),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

A pesquisa qualitativa requer interação do pesquisador com seu objeto de estudo, e idas a campo. Para tanto, foram elaboradas e realizadas entrevistas semiestruturadas como instrumento para a coleta de dados.

Assim, foram idealizadas entrevistas com avós, não se delimitando idade ou sexo das pessoas entrevistadas, que contam ou contaram histórias para seus netos. A UNITI, projeto idealizado e realizado pelo Instituto de Psicologia da UFRGS, reúne senhores e senhoras acima dos 60 anos e possui a proposta de manter um laboratório de estudos e pesquisas sobre Psicologia do Desenvolvimento Humano com ênfase na

velhice, envelhecimento e longevidade (UNITI, 2015), promovendo a seus conviventes um meio de interação e de aprendizado. Este foi o primeiro local buscado para realizar as entrevistas necessárias. Após primeiro contato com o grupo, esclarecidos os motivos de requerer voluntários para a pesquisa em questão e convidando participantes, o convite foi aceito por quatro mulheres. Uma das senhoras, contudo, teve um imprevisto no dia da entrevista e não pôde colaborar. Posteriormente, foram colhidos dois relatos de pessoas externas à UFRGS, um deles obtido em meu ambiente de trabalho³⁰ com uma senhora mutuária de imóvel junto a esse departamento. Interessante mencionar que todas as pessoas dispostas a participar do estudo foram mulheres³¹. Isso nos leva a questionar por que homens não se dispuseram a participar da pesquisa. Será que eles têm mais dificuldades de enfrentar uma entrevista? São questões que necessitariam de outros apontamentos.

Para as entrevistas foi utilizado um aparelho telefônico celular com gravador como recurso para manter essas informações e acessá-las em momento oportuno. Um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) foi assinado pelas entrevistadas, autorizando a publicização das informações.

As entrevistas realizadas com as participantes da UNITI foram agendadas em dias diferentes, dependendo da disponibilidade das mesmas. As conversas foram realizadas na lanchonete da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO) da UFRGS, ambiente julgado por elas como agradável e informal para o diálogo. Foi também realizada uma entrevista via aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*. Tal recurso, que carece da experiência presencial, foi utilizado como alternativa às entrevistas interpessoais devido à praticidade e disponibilidade de conseguir o depoimento. Como não atingi mais do que três participantes da UNITI e intentava uma amostra de cinco entrevistados, parti para essa opção; acredita-se, contudo, não ter prejudicado o andamento do estudo e da conclusão dos resultados, visto que as

³⁰ Departamento Municipal de Habitação – DEMHAB, vinculado à Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

³¹ A UNITI tem, no momento dessa pesquisa, 135 participantes. Destes, somente dois são do sexo masculino. Do mesmo modo, estudos como os do Projeto SABE (Saúde, Bem-Estar e Envelhecimento) realizado em São Paulo, apontam as mulheres como mais longevas que os homens, já que as que atingem 60 anos têm uma esperança de vida de mais 22 anos, enquanto os homens, ao atingirem a mesma idade, poderiam viver mais 16 anos (Lebrão e Laurenti, 2003, apud Olchik, 2008).

perguntas foram bem articuladas e esclarecidas e os relatos, gravados em áudio, igualmente ricos.

As senhoras entrevistadas da Uniti

Minha primeira entrevistada foi Carla³², 69 anos, participante da UNITI do subprojeto³³ Círculo de Leitura e Comunicação e natural de Caxias do Sul. Carla foi uma das entrevistadas que não estava inicialmente disposta a participar do estudo, por não ser avó ainda e acreditar que assim não se encaixaria nos pré-requisitos. Contudo, ela estava próxima à segunda entrevistada com quem eu iria conversar e manifestou seu desejo de auxiliar na pesquisa. Afirmou que, apesar de não ter netos ainda (tanto seu filho de 28 anos quanto sua filha de 27 anos ainda não são pais), ela possui sobrinhos com quem convive frequentemente e uma sobrinha bisneta de quatro anos para a qual é uma grande referência no que diz respeito ao brincar. Carla é pedagoga aposentada, casada há quase 40 anos. Ingressou na UNITI recentemente, no primeiro semestre de 2015.

Em seguida conversei com Betina, 63 anos, que possui uma filha e um neto de quase dez meses. Participa do subprojeto Círculo de Leitura e Comunicação e ingressou na UNITI em março de 2012. É divorciada e nasceu na cidade de Pelotas. Dispôs-se a participar da pesquisa logo de início por ter grande afeição a seu neto, de quem é também cuidadora em muitos momentos.

A terceira entrevistada foi Maria, 69 anos, professora de Língua Portuguesa, aposentada. Maria foi a participante que mais espontaneamente brindou-me com seu relato, rico em detalhes. Nasceu no interior do Rio Grande do Sul, onde foi eleita “Boneca de Erechim” aos quatro anos, ocasião em que conheceu o então presidente Getúlio Vargas. Passou parte da infância e a adolescência em Santa Maria. Tem três

³² Os nomes foram alterados para preservar a imagem das entrevistadas.

³³ Os subprojetos são categorias de estudo as quais os participantes elegem integrar quando passam a fazer parte da UNITI. É possível compor um ou mais subprojetos. Este ano a UNITI completa 25 anos e conta com seis subprojetos: Círculo de Leitura e Comunicação, Cultura, Cine Debate, Longevidade Criativa, Natureza e Saúde e UNITI em Canto. Há um tema de estudos norteador a cada semestre e o presente é "Revisão de Vida: O desafio de Envelhecer Aprendendo. Memória, Relacionamentos e Sentido de Vida".

filhos e três netas (*por enquanto*, como afirma); foi casada por muitos anos e hoje apenas convive com seu ex-marido na mesma residência. Participa do subprojeto Cultura e está na UNITI há quase dois anos. O projeto tem suma importância em sua existência, pois segundo ela, ele tem o poder de resgatar vidas e dar força aos participantes (foi assim que ela conseguiu encarar a separação conjugal).

As senhoras entrevistadas de outros locais

Eliane, 57 anos, é pedagoga aposentada. Natural de Porto Alegre, lecionou durante dez anos nos três turnos. Tem como hobby passar tempo com a família, em especial com o neto Ricardo, de seis anos, com quem tem grande afinidade.

A quinta mulher entrevistada, Olga, fará 80 anos em fevereiro do ano que vem. Teve dois filhos, mas um faleceu. Tem uma neta, Patrícia, de 13 anos, e um neto, Gustavo, de 4 anos. Tive contato com ela, pois compareceu ao meu trabalho para tratar de assuntos relativos ao seu imóvel. É uma senhora alegre e independente, disposta a contar suas memórias.

Análise das entrevistas: ouvindo e sentindo as narrativas

[...] sonhamos através de narrativas, devaneamos através de narrativas, lembramos, desejamos, esperamos, desesperamo-nos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, passamos boatos adiante, aprendemos, odiamos e vivemos através de narrativas (Hardy, 1968, apud Girardello, 2007, p. 2).

Este capítulo dedicar-se-á a reflexionar os relatos das mulheres entrevistadas acerca das contagens para seus netos. Cada avó versará sobre suas memórias a partir de suas próprias vivências, conferindo ressignificação e caráter único a suas contações. Acredito que essas experiências são de suma importância para o perpetuar de hábitos e costumes do passado e para manutenção de laços, visto que ao relatar para seus netos essas experiências, aproximam-se gerações. Do mesmo modo, a sensação de bem estar vivida por essas mulheres ao repassarem histórias das quais são

protagonistas (todas elas relatam sentir-se muito bem ao contar histórias) é real e se renova a cada contagem. Segundo Oliveira (2011, p. 1),

as pessoas mais idosas são, sem dúvida, detentoras de histórias e vivências que podem ser revisitadas pela memória. No sentido trabalhado por Benjamin (1975), a narração dos fatos deve ser feita por quem tem a experiência a comunicar e conselhos a dar a seus ouvintes atentos. Por conta disso, a função social primordial dos velhos é lembrar e estabelecer o elo entre o passado e o presente, mediatizado por sua sabedoria adquirida pelo tempo de vida [...]

As entrevistas evidenciam a importância dos objetos mediadores na contação das histórias. Fotos, brinquedos, roupas iniciam o desvelar de relatos antigos, contos familiares que perpetuam costumes, gostos, gestos e tradições. Carla conta que sua relação com a sobrinha bisneta é facilitada por um porta retratos com fotos da família, como mostra a transcrição da entrevista abaixo:

[...] eu deixo um porta retrato, daqueles que tem imãs, que tem as fotografias de toda a família, dos primos, da mãe dela pequena, da tia pequena, dos primos pequenos, minha e do meu marido, então aquele porta retrato é a opção dela quando ela chega. Primeira coisa que ela faz: ela ganha uma balinha, e ela arruma o porta retrato, então ela repete todo o grau de parentesco, acha todos muito bonitos, ama muito eles e arruma tudo bem bonitinho, porque ela gosta muito da família, então isso cria um laço muito amoroso, ela é muito amada por todos.

Maria também faz a reflexão acerca da importância das fotografias:

Aí, olhando os álbuns, ela (neta) viu meu álbum de casamento. Aonde eu vou mostrando cada pessoa da família. Eu tenho muitos porta-retratos na sala, então ela sabe quem é quem, direitinho [...]

A partir dos relatos de Carla e Maria, percebo o quão importante é para essas senhoras o auxílio das fotografias para a contagem de suas memórias aos netos. Esses artefatos ilustram histórias e resgatam memórias escondidas ou perdidas por elas, de maneira que, munidas de uma imagem, podem reviver e relembrar momentos que poderiam passar despercebidos.

Do mesmo modo, Maria guarda com carinho objetos que desvelam histórias:

Minha avó morreu muito cedo, e legal que tu falaste isso (sobre ouvir histórias de sua avó), porque eu não tive contato com minhas avós, a paterna morreu, eu era pequena mesmo, a outra, materna, eu tinha quatro anos e pouco, e me contaram o seguinte: eu queria muito uma sandalhinha branca, um sapatinho branco, e ela cobrou se já tinham comprado pra mim, saíram, compraram, me deram banho, me vestiram e me mostraram pra ela,

arrumadinha, com a sandalinha, e eu era assim, uma criança bonitinha, eu usava uns cachos, tinha um cabelo mais claro, engraçadinha, assim. E ela me viu, pediu uma xícara de cafezinho pro meu pai, virou pro lado e faleceu. E essa sandália minha mãe guardou com muito carinho, e ela hoje está num quadro, na parede da minha sala. E as crianças também sabem dessa história. E eu vou pôr em quadros o primeiro sapatinho de cada um deles na minha sala também. E meus filhos ouviram as mesmas histórias. As fotos documentam, isso tudo é muito vivo na memória deles, eu tenho muitos presentes que as amigas da minha mãe me deram, que as minhas netas olham na minha cristaleira, delicadezas que eu recebi. Fotos, os cartões que minha mãe recebeu quando eu nasci, eu fiz um álbum grande da família, e eu tenho guardado, documentado lá.

Esses objetos, como dito por Maria, se tornam verdadeiros documentos, pois evidenciam histórias e guardam sentido em cada pedacinho: o sapato branco, o álbum de fotografias, a corda de pular, os cartões de felicitações. Alguns utensílios não puderam ser guardados, mas foram rememorados, como é o caso do cofrinho de Maria que foi destruído por um ladrão:

Contei também que eu tinha um cofrinho, onde eu guardava minhas moedas, e um dia entrou um ladrão e quebrou o meu cofrinho, e elas ficaram muito sentidas, eu até me arrependi de ter contado, porque elas sofreram, sabe, elas se colocaram no meu lugar. Assim, o que elas vão me solicitando eu vou contando.

Os relacionamentos amorosos estão muito presentes nos relatos de dois sujeitos da pesquisa, Maria e Olga. Ambas costumam relatar aos netos histórias de quando namoravam o pai do pai ou o pai da mãe deles. A neta de Olga, Patrícia, frequentemente chega a sua casa e pede: “Ô, vó, não tem nada pra me contar?”. É esse pedido que dá início aos relatos, que faz com que Olga, além de contar de seu cotidiano, acesse sua memória pra reviver os fatos que marcaram sua juventude. A ligação de Paula com a avó se dá por meio da escuta atenta e sincera às contagens do passado vivido pela matriarca, ainda que as histórias se repitam: a mocidade, o primeiro encontro com o avô de Patrícia, a luta para sustentar a família trabalhando em um refeitório, a perda do primeiro marido, o encontro com o segundo marido, a perda de um dos filhos. São reafirmações de um passado consolidado e rememorado através dos anos. Quando perguntada se também ouvia histórias de sua mãe e de sua avó, Olga diz:

Não, a minha mãe era muito reservada, não contava nada. Minha avó eu nem conheci. Mas a minha mãe era muito reservada, não contava nada pra nós. Só mesmo as minhas histórias que os netos vão contar pros outros.

Assim, a contação de Olga assume importância ainda maior: não tendo histórias de sua ancestralidade para repassar aos netos, torna-se a sua biografia essencial na manutenção da história de vida dessa família. E ela (re)afirma a magnitude daquilo que conta, pois presume que as contagens serão lembradas pelas gerações futuras.

Olga, assim como Carla e Maria, utiliza fotografias para ilustrar ou iniciar suas histórias. Olga, inclusive, fez questão de mostrar as fotos de seu filho e netos durante a entrevista, coladas à carteira. Carla e Maria mantêm álbuns de fotografias que vinculam suas memórias, histórias que já foram vivenciadas, à contemporaneidade. Quando dizem “Aqui eu estava com teu avô, nós éramos namorados”, elas dão significado ao passado com um olhar saudososo do presente, mas mais do que isso, elas oportunizam elucidação aos netos sobre um tempo ao qual eles não terão acesso: o de outros costumes, outras maneiras de agir, de pensar e de vestir, satisfazendo a curiosidade dos mais jovens. Para Girardello (2007, p. 1),

(O poeta russo Kornei Chukovski (1968) dizia que as pessoas contam as histórias e canções de que mais gostavam quando elas próprias eram crianças, de modo que quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são as crianças de ontem.) E a narrativa chega através da conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam. A intensidade desse contato, é claro, varia com o grau de fragilidade social e psicológica do contexto e mesmo com as diferenças individuais e culturais. Mas a criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa - ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do Outro.

Quanto às brincadeiras de outrora, elas são igualmente rememoradas nas contagens às crianças. Maria mostra às netas os brinquedos de sua infância: corda de pular, pega-varetas, dominó. E brincam juntas. Para Ribeiro (2002, p. 56),

Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade.

Ainda que estejam brincando com adultos, os pequenos experienciam todos esses sentimentos positivos e podem aprender brincadeiras até então desconhecidas. As avós, quando se permitem vivenciar momentos lúdicos com os netos, estão rememorando suas infâncias e igualmente aprimorando habilidades cognitivas e motoras.

Quando perguntada se em algum momento havia contado histórias de família para a neta, Carla contou da interessante brincadeira de “arara” que fazia com os filhos quando estes eram pequenos, na verdade, uma metáfora; a sobrinha bisneta, interessada, deseja brincar também:

Já (contou histórias), como a tia brincava com os filhos. Eu e meus filhos, eu sempre trabalhei fora, eles foram criados em escola infantil, e quando eles estavam nessa idade nós brincávamos de “arara”. Como é que é que era essa brincadeira de arara, que até hoje eles lembram e ela gosta muito: como eram dois, né, a mãe tem dois braços, eu dizia que cada filhote ficava embaixo de um braço, pra privilegiar os dois, e aí as arararinhas pediam comida, e a mãezinha dava beijinhos, que era a comidinha de afeto deles. Ela ama brincar! Ela diz assim: “Tia, eu sou só uma, eu também posso brincar de arara?” “Claro!” Daí a tia abraça com os dois braços.

O brincar igualmente se configura como atividade transmitida de geração para geração. Ao relembrar brincadeiras da infância, ou de quando brincavam com os filhos, e retransmiti-las aos netos, os sujeitos da pesquisa perduram hábitos dantes esquecidos, eternizando-os. Difundir os brinquedos e brincadeiras do passado é, para esses sujeitos, uma forma de manterem-se presentes e pertencentes a esse universo.

Assim, percebemos os temas abordados (histórias familiares, histórias amorosas, histórias de trabalho, religião) como assuntos vivenciados nessas contações. A presença de recursos como livros, objetos de brincar e fotografias se faz vigente, de modo que esses itens tornam-se essenciais para o desvelar de histórias para tais mulheres.

Questiona-se a questão da instrução como base para contar. Avós não tão instruídas, como Olga, possuem igualmente histórias de vida a ser contadas, e histórias ricas em personagens e detalhes. Tudo irá depender da didática da avó contadora, relembrando momentos e enchendo de minúcias seus relatos. A neta de Olga, Paula,

parece não se importar que a avó repita suas histórias. Ou ainda, pode ser que Olga não tenha lembrado, no momento da entrevista, de outras contagens que conta.

Quanto à oportunidade para as contações, fica claro que, para algumas senhoras, o instante em que os netos solicitam é o conveniente. Influenciará também a disposição delas no momento para contar; acredita-se que o fator motivador que inicia os relatos parece ser o interesse dos netos.

As experiências vividas pelas avós se juntarão às próprias bagagens e poderão ser recontadas futuramente, tecendo uma “colcha de histórias” familiar cerzida pela delicadeza e pela amorosidade que regem tais relatos. São as narrativas que também compõem o constituir-se como sujeito, o tornar-se indivíduo, com sua profusão e beleza. É a oralidade que oportuniza que as crianças, logo adultas, difundam conhecimentos familiares através das gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada está longe de concluir resultados quanto às relações intergeracionais, mas intentou revelar a importância das contagens para a manutenção dos elos entre avós e netos. Se a transmissão dos costumes, hábitos, fatos e gostos vividos no passado for repassado às gerações futuras, teremos não só um conhecimento perpetuado, mas também motivos para conectar ainda mais duas gerações conviventes.

Para Ferrigno (2006, p. 68), os mais velhos repassam às gerações mais jovens

[...] a memória cultural e de valores éticos fundamentais além de conhecimentos práticos, habilidades aplicadas ao cotidiano. Transmitem sua história pessoal e a história da comunidade, permitindo aos jovens conhecerem suas origens e se enraizarem em sua própria cultura. Conhecendo seu passado, os jovens entendem melhor o seu presente e projetam seu futuro de modo mais realista e promissor.

A contação na avosidade se torna tão interessante porque os laços entre avós e netos são, como visto nas entrevistas, sinceros e resistentes. Muitos adultos se sentem

incomodados com as contagens dos idosos, e não estão mais disponíveis para ouvir histórias recontadas. As crianças podem ser interlocutores interessados e livres de representações sociais pejorativas. Assim pondera Chaves (2011, p. 5), quando diz que

Enquanto os adultos se mostram “atarefados demais” para ouvir relatos - por vezes repetitivos - de pessoas mais velhas, as crianças estão mais dispostas e se sentem envolvidas por esse mundo imaginário e criativo das narrações. O contador de histórias sempre existiu ao longo da evolução e persiste em muitas culturas, a exemplo das rodas de conversa familiares e dos “causos” e lendas relatados ao redor de uma fogueira.

O encontro com essas mulheres possibilitou (re)conhecê-las através de suas histórias, e imaginar suas relações com seus netos, além de arquitetar algumas questões: se acaso os netos não estivessem disponíveis para ouvirem-nas, tais contagens ficariam perdidas, destinadas a findarem-se quando da morte de suas protagonistas? Mulheres fortes, que enfrentaram perdas, lutas, separações, podem ser um exemplo de vida para seus sucessores? Se a ligação de Olga com a neta Patrícia é mediada pelo pedido de histórias, como seria o contato delas sem a intervenção das narrativas?

Infinitas possibilidades são guardadas por essa temática e muito esforço por conhecer as contações na avosidade pode ser aplicado na contribuição de novas referências. A mim, a pesquisa agregou, entre outros, o discernimento de que mais do que um simples ato, contar (e ouvir) histórias inspira afeto, zelo, herança e confiabilidade; sentimentos que estão presentes sempre que um ente relembra uma contagem e a transmite com frases afáveis, iniciadas por “no meu tempo...” ou “quando eu tinha a tua idade...”. Saberes que possibilitam a reflexão e a manutenção de legados de importância incontestável a essas famílias, solidificando a ligação avós-netos e permeando momentos de cumplicidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Os velhos. In: Boitempo. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/os-velhos-carlos-drummond-de-andrade>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios : síntese de indicadores 2014 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro : IBGE, 2015. 102 p. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 28 nov. 2015.

CAMARANO, Ana Amélia (Org). Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60? Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Rio de Janeiro, 2004. p. 25. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Arq_29_Livro_Completo.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

CAMPOS, Fernanda Rodrigues. A contação de histórias na constituição de autoria: papel & parceira. 2011. 65 f. p. 10. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Viamão, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39430/000824068.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

CHAVES, Caroline Gonçalves. A relação intergeracional e transcultural na contação de histórias: promovendo um novo olhar para a questão do envelhecimento. 2011. Disponível em: <<http://pesquisaeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/48857979/finalcarolinechaves.doc>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Dicionário Michaelis Online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2015.

DOLL, Johannes; RAMOS, Anne Carolina; BUAES, Caroline Stumpf. Apresentação – Educação e Envelhecimento. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 9-15, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 24 nov. 2015.

DORNELAS, Camila Carrari. Era uma vez um conto, uma história, um encontro: o resgate da tradição oral. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, v. VII, n. XXV, p.1-27, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/6/11>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

FERRIGNO, José Carlos. A co-educação entre gerações . Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.20, p.67-69, set. 2006. Suplemento n.5.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. 2007. Disponível em: <http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao.pdf>. Acesso em: 30 nov 2015.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. Infância e envelhecimento: memória e literatura. Cadernos neolatinos, vol.5, n.5, 2011.

RAMOS, Anne Carolina. Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. 2011. 464 f. p. 192. Tese (Doutorado) em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/32306>>. Acesso em: 04 out. 2015.

RAMOS, Anne Carolina. Os Avós na Literatura Infantil: perspectivas gerontológicas e educacionais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 191-225, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25 out. 2015.

RIBEIRO, Paula Simon. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

SILVA, Camila Cuencas Funari Mendes e; CORREA, Mariele Rodrigues. Trocas simbólicas entre gerações: avós, netos e a literatura infantil. Pensando Famílias, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1679-494x2014000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Psicologia. UNITI - Universidade Para A Terceira Idade. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicologia/nucleos-e-laboratorios/uniti/apresentacao>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

AULA-PASSEIO NA EJA: Mais que diversão, espaço de aprendizagem³⁴

Lissane Dolores Ricacheski³⁵

Tania Beatriz Iwaszko Marques³⁶

RESUMO: Este texto trata da utilização da aula-passeio, uma das propostas da Pedagogia Freinet, na Educação de Jovens e Adultos como promotora de aprendizagens, por meio de uma reflexão apoiada nas contribuições de Freire. Foram analisados dados recolhidos em diário de campo com base nas práticas realizadas em duas escolas e por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com sete estudantes de EJA. Os dados revelam que os educandos identificam aprendizagens significativas a partir das atividades realizadas fora do espaço da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Aula-Passeio. Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia Freinet.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da importância das *aulas-passeio* (FREINET, 1973) na construção do conhecimento de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Escolas costumam realizar, com os alunos, atividades de passeio ou visita a diversos lugares. Acreditamos ser importante a reflexão sobre como são entendidas essas atividades, a partir da visão dos educandos: se gostam e se acham importantes as saídas para a sua aprendizagem ou se somente se divertem.

Durante período de observações e práticas em turma de EJA, percebeu-se que alguns alunos não participaram de duas atividades agendadas pela escola. No semestre seguinte, uma das autoras realizou o Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia, quando foi possível pesquisar sobre as atividades de passeios realizadas na escola com a turma em que realizaria a prática, pois a escola segue os preceitos de Educação Popular de Paulo Freire e promove atividades de saída durante todo o ano, com a intenção de que os alunos convivam socialmente e vivenciem atividades culturais e construam saberes significativos.

³⁴ Origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sob orientação da Prof. Evandro Alves.

³⁵ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: lissane12@hotmail.com.

³⁶ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: taniabimarques@bol.com.br

Educação de Jovens e Adultos

A EJA é uma modalidade de Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, que oportuniza a jovens e adultos escolarização inicial ou continuada ao longo da vida. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, p. 9) Sessão I, Art. 22, a educação básica deve “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O ensino na EJA deve possibilitar aos alunos atividades que contemplem suas necessidades de aprendizagens, os insiram na vida cultural em sociedade para que aprendam a fazer a leitura de mundo e que os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas sejam valorizados pela escola. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9).

A LDB (BRASIL, 1996, p. 15), na Seção V, Art. 37º, dispõe que a Educação de Jovens e Adultos “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, que não tiveram oportunidade de estudar, que precisaram sair da escola para ajudar os pais no cuidado da família, na lavoura, que repetiram as séries/anos muitas vezes, que por algum outro motivo não concluíram os estudos na idade considerada ideal.

Em 2000 foi homologado o Parecer CNE/CEB 11/2000 que apresenta as diretrizes e as funções qualificadoras da EJA, entre as quais a função reparadora, que deve restaurar o direito a uma educação de qualidade e o direito à igualdade. A função reparadora deve aparecer como uma “oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais” (BRASIL, 2000, p. 9).

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, a função equalizadora da EJA visa a “[...] dar cobertura a trabalhadores e a tanto outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (*Idem*, 2000, p. 9), garantindo que haja igualdade de direitos para que os desfavorecidos recebam proporcionalmente

oportunidades em relação aos outros. A função permanente da EJA deve “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida [...] é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a igualdade e a diversidade” (*Ibidem*, 2000, p. 11).

Neste sentido, a proposta da *aula-passeio* (FREINET, 1973) se faz interessante para que a escola possa proporcionar aos jovens e adultos da EJA uma educação atualizada e permanente, com momentos de aprendizagens significativas, por meio das quais educandos tenham oportunidades para fazer a leitura de mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

A *aula-passeio* de Célestin Freinet

Neste artigo, utiliza-se o termo *Aula-Passeio* de Célestin Freinet (1973), porém existem outros termos, talvez mais atuais, que identificam estes tipos de atividades, como: passeio, saída, saída de campo, visita, atividade extraclasse. É mais comum as escolas utilizarem os termos passeio ou visita enquanto os termos *saída* e *saída de campo* geralmente são usados para designar as atividades nos cursos superiores.

Freinet (1973) apresenta a *aula-passeio* em seu livro *As técnicas Freinet da escola moderna*, no qual relata que, após o fim da primeira guerra mundial, “Em função da debilitação de seus pulmões, tem necessidade de respirar ar fresco, isso o leva a sair com seus alunos e a realizar as chamadas 'aulas-passeio’”. (SAVELI *et al*, 2005, p. 110). Freinet necessitava descobrir alguma forma em que não precisasse falar muito na aula, pois “era apenas 'um ferido glorioso', com lesão nos pulmões, uma pessoa enfraquecida, ofegante, incapaz de falar na aula mais do que uns escassos minutos” (FREINET, 1973, p. 19).

O autor buscava encontrar, nas origens das suas investigações, melhores condições para o seu trabalho e criar um encantamento nas aprendizagens dos alunos e do próprio mestre.

Algumas experiências de “aulas-passeios” tinham sido já feitas. [...] A aula passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde,

partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. [...]. Falávamos, comunicávamos, num tom familiar, os elementos de cultura que nos eram peculiares e de que tirávamos todos, professor e alunos, benefícios evidentes. Quando voltávamos à aula, fazíamos no quadro o balanço do “passeio”. (FREINET, 1973, p. 23-24).

Aula-passeio, passeio ou saída de campo consiste em atividade realizada fora do espaço da sala de aula. Pode ser realizada dentro ou fora do ambiente escolar, como, por exemplo: apresentações no átrio da escola; atividades realizadas na cozinha, na horta, laboratório de informática, biblioteca; caminhada pelo bairro; visita a museus e feiras; viagens a outras localidades.

Segundo Freinet (1973), as atividades realizadas fora da sala de aula têm importância na construção do conhecimento dos alunos e dos professores, sendo todos beneficiados com essas atividades. A *aula-passeio* é uma das técnicas utilizadas por Freinet ao longo do seu trabalho em busca de uma educação popular.

Quando Freinet se conscientizou de que a escola não responderia às suas concepções sobre o que é educar crianças, se converteu em um ávido leitor de todos os autores que naquele momento faziam uma crítica à escola denominada tradicional e defendiam uma escola nova: ativa, nova, progressista, do trabalho, etc. (IMBERNÓN, 2012, p. 19).

Segundo Imbernón (2012, p. 29), Freinet construiu, experimentou e testou suas técnicas com crianças, nas salas de aula por onde passou, mas não queria que seu trabalho fosse visto como um método. Desejava que suas técnicas fossem vistas como “procedimentos e atividades 'da pedagogia popular'”. Acreditamos que as técnicas utilizadas com crianças e apresentadas por Freinet possam ser também empregadas com alunos jovens e adultos da EJA, pois trabalham a sua significação, experiência e vivência.

Freinet desenvolveu princípios e técnicas para facilitar a aprendizagem dos educandos. Consideramos que seu trabalho, embora direcionado às crianças e adolescentes com os quais atuou, poderia subsidiar algumas experiências com jovens e adultos, pois seus princípios se aplicam ao homem enquanto sujeito de aprendizagem. (SANTOS, s. d., p. 1).

As técnicas Freinet foram propostas para auxiliar o aluno na construção do conhecimento, fornecendo subsídios para que o professor possa promover e criar aulas diferenciadas. Para Imbernón (2012, p.30), a essência da pedagogia Feinet está nos seguintes pressupostos: “O tateamento experimental. A educação do trabalho. A

cooperação. A importância do ambiente escolar e social. A necessidade de criar materiais para otimizar essas ideias na prática educativa.”

Além das *aulas-passeio*, Freinet apresentou outras técnicas: a prensa escolar e as técnicas de impressão, o texto livre, os desenhos livres, o livro da vida, os fichários escolares, a autocorreção, a correspondência escolar, o plano de trabalho, a assembleia cooperativa, as conferências, o mural de notícias. Dentre elas, a mais conhecida foi a prensa escolar, por meio da qual os alunos, na volta dos passeios, produziam textos livres.

Freinet iniciou, com a experiência de classe, passeios que criavam um clima de diálogo, de expressão escrita e oral livre [...]. Isso o levou a buscar o material adequado para reproduzir, mediante a escrita e o texto livre, a expressão do passeio, da vida cotidiana da criança, despertando assim seu interesse pela leitura e escrita. (IMBERNÓN, 2012, p. 31).

A importância de se pensar em atividades com as quais os alunos possam construir aprendizagens significativas, junto com seus pares e professores, é vital, pois quando se vivencia algo que seja significativo, mais facilmente ocorre o aprendizado.

Percursos da pesquisa

Os dados da pesquisa que deram origem a este artigo foram coletados por meio de entrevistas e anotações em diário de campo. O diário de campo foi produzido durante práticas realizadas por uma das autoras, nas Escolas denominadas como A e B. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com sete educandos da Escola B, localizada em Porto Alegre, onde foi realizado o estágio curricular obrigatório de pedagogia de uma das autoras. As entrevistas foram gravadas com autorização e posteriormente foram transcritas. O roteiro da entrevista utilizado na escola B encontra-se a seguir:

Idade: Gênero: Frequentou a escola quando criança:

- 1- O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da sala de aula?
- 2- O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da escola?
- 3- O que tu pensas a respeito das atividades extraclasse?
- 4- As atividades extraclasse contribuem, ou não, para a aprendizagem?

Quando questionados sobre como gostariam de ser identificados, os entrevistados optaram pelo uso do primeiro nome. Abaixo a caracterização dos entrevistados.

Nome	Idade (anos)	Gênero	Totalidade
Leonel	60	Masculino	I
Marisa	50	Feminino	II
Juliana	21	Feminino	II
Nilza	54	Feminino	II
Adriana	42	Feminino	I
Júlia	53	Feminino	II
Edmílson	34	Masculino	I

As transcrições completas das entrevistas não foram reproduzidas neste artigo. Foram eliminadas expressões repetitivas, que não contribuíam para a compreensão do tema, para maior fluência do texto. Optou-se por suprimir falas que se desviavam do tema pesquisado, que se acredita não contribuiriam para a análise do objeto. Decidiu-se pela realização de correções para seguir a norma culta da língua portuguesa, sob a condição de que não afetassem o conteúdo.

Apresentação e análise de dados

Neste tópico, dividido em quatro partes, são apresentados e analisados os dados, iniciando pela experiência que motivou a escolha do tema e passando ao relato das observações, a caracterização dos grupos e a apresentação dos dados das entrevistas.

Turma A: o surgimento do tema

Por meio de prática realizada por uma das autoras em uma instituição pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre, Escola A, em uma turma multisseriada³⁷ da EJA etapas I e II, observou-se que poucos alunos participaram de

³⁷ Turma composta por alunos com diferentes níveis educacionais, no caso das turmas de alfabetização, compreendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

duas atividades de saída realizadas pela escola: ida à *Mostra de Iniciação Científica*; visita ao *Acampamento Farroupilha*. Observou-se que, na percepção dos educandos, só são interessantes as atividades de escrita e leitura.

Segundo a professora titular da turma e a Coordenadora Pedagógica da escola, muitos alunos da turma não viram essas atividades como construção de conhecimento, provavelmente pensando que seria um “tempo perdido” e optaram por não ir às saídas. Segundo elas, os alunos da EJA das etapas iniciais não costumam participar das atividades, pois preferem ficar em casa. Às vezes por não querer participar ou por não ter condições financeiras de pagar os custos, quando existentes. Justificam que os alunos das etapas finais comparecem em maior número, pois os professores solicitam trabalhos sobre as atividades.

Por outro lado, a professora comenta que os passeios motivam os alunos: “eles têm alguma resistência no início, mas depois amam, pois acham que isso não é aula”. Relatou que já aconteceu de alunos que nunca tinham ido ao cinema passarem a gostar. Ela argumenta para os alunos que “Existem coisas que temos que experimentar, praticar, ver, isso é conhecimento” e completa o relato dizendo que: “Estas conversas começaram a motivar os alunos”. Para a professora, a aprendizagem não se dá só na escola, pois aprendemos em outros lugares. Relatou que a escola recebe muitos convites para eventos e os alunos são um pouco receosos em participar. Comenta que sempre fala para os alunos que eles têm que se apropriar dos espaços. Foi observado momento em que a professora falou sobre a importância de os alunos irem às atividades que seriam realizadas nas saídas. Mesmo assim, poucos participaram das atividades. Embora naquela época não tenha havido uma análise mais profunda, surgiu o interesse pelo tema.

Turma B: um sonho possível

No sétimo semestre do curso de Pedagogia da UFRGS, no primeiro semestre de 2015, foi realizado, por uma das autoras, Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia em uma turma multisseriada das Totalidades I e II noturna de EJA de uma instituição pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre, Escola B. A turma era

composta por 27 alunos, sendo 12 homens e 15 mulheres, com idade entre 19 e 64 anos.

[...] as seis **TOTALIDADES DE CONHECIMENTO** que organizam o currículo do SEJA representam a busca da unidade perdida, pois cada **TOTALIDADE** encontra-se inserida na seguinte, constituindo-se com isso a visão totalizante e globalizante de toda práxis docente e das aprendizagens dos alunos. (SMED, 1997, p. 31).

De acordo com o caderno pedagógico nº 8 (SMED, 1997), as Totalidades de conhecimentos são identificadas da seguinte forma: Totalidades I, II, III são turmas de alfabetização atendidas por um professor e correspondem às turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Totalidades IV, V, VI abrangem as turmas do 6º ao 9º anos do Ensino fundamental, havendo um professor para cada disciplina ou área de conhecimento.

Durante o estágio, os alunos da turma B tiveram a oportunidade de participar de três atividades culturais: caminhada guiada com saída da escola à Cinemateca Capitólio, durante o 7º Festival de Cinema Escolar - *educando novos olhares para o futuro*; visita ao Museu de Porto Alegre José Joaquim Felizardo, na 13ª semana de Museus; atividade na empresa Carris - *Territórios Negros de Porto Alegre*.

Foram realizadas atividades de pré-saída que antecederam as atividades de saída, sendo contextualizados e apresentados os locais de visita. Posteriormente, foram realizadas atividades de pós-saída, para que os alunos pudessem compartilhar e sistematizar as aprendizagens com os colegas, professoras titulares e professora estagiária.

A reflexão sobre as 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. (MOURA, 1999, p. 111).

As atividades foram planejadas com o intuito de fugir do conteúdo tradicional, como, por exemplo, a atividade de contextualização do cinema, que antecedeu a visita à Cinemateca Capitólio. Após a conversa sobre cinema, quando os alunos puderam comentar sobre os filmes que viram em cinemas de calçada, ou seja, aqueles que não

estão dentro de locais comerciais, como shoppings, foi realizado jogo da forca em que os alunos realizaram uma atividade de letramento de forma lúdica.

Os adultos pouco escolarizados, cuja infância foi marcada pela necessidade de trabalhar desde muito cedo, muitas vezes não tiveram garantido esse direito. Assim sendo, a prática de jogos na EJA resgata o lúdico retratando experiências do cotidiano da vida adulta. (VERONESE e ASSIS, 2013, p. 3).

Esta atividade foi bem produtiva, pois os alunos, ao final das aulas, pediam para que ela fosse realizada novamente. A ideia inicial do jogo era que os alunos aprendessem as suas regras, percebessem a escrita das palavras, compreendessem que precisam de vogais e consoantes para escrever palavras. Para Marques (2008), o professor deve auxiliar o aluno a construir conhecimento, oferecendo oportunidades para que ele consiga pensar e estabelecer relações entre novas aprendizagens e os conhecimentos que tem.

Os sujeitos da turma A e B

Os sujeitos das turmas A e B são homens e mulheres; jovens, adultos e idosos; brancos e negros. São donas de casa e trabalhadores: diaristas, cozinheiras, operários da construção civil, vendedores de produtos caseiros, trabalhadores de limpeza urbana e área hospitalar, vigias ou aposentados, entre outros. Dois alunos da turma B não frequentaram a escola na infância, grande parte dos alunos frequentou a escola por pouco tempo, de um a três anos, tendo saído para ajudar no sustento da família, cuidar da casa ou trabalhar na roça. Retornaram à escola para aprender a ler e escrever, pois desejam ou fazer a carteira de motorista, ou escrever a sua história de vida, ler livros, continuar os estudos ou almejam conseguir melhores empregos.

Durante a convivência com os alunos da turma A, percebeu-se grande dificuldade em adquirir o conhecimento da leitura e da escrita. Muitos estavam há mais de um ano na turma e, mesmo assim, não conseguiam progredir. Na turma B, alguns apresentavam a mesma dificuldade.

Em conformidade com Lemos (2014), os sujeitos que não têm o domínio do sistema de escrita são rotulados e muitas vezes excluídos de determinados acessos por não terem oportunidade de aprender na idade escolar “ideal”, ou seja, nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente acabam desistindo da escola por se sentirem desmotivados, por não verem perspectivas quanto ao seu aprendizado. Quando retornam à escola, têm a pressa de adquirir aprendizagens necessárias para o mercado de trabalho e a sua convivência em sociedade.

É função da escola inserir os alunos em ambientes não escolares para que possam interagir e conhecer outras possibilidades de aprendizagem. Educandos da EJA, muitas vezes, são contrários a essas inserções, não gostam de “perder o tempo” com atividades realizadas fora da sala de aula, pois, para eles, isso não é aprendizado. Os aprendizados que procuram na escola são a leitura, a escrita e as quatro operações fundamentais da matemática, conhecimentos básicos para saírem da atual situação de analfabetos, semialfabetizados ou analfabetos funcionais.

Isso pode ser observado principalmente em turmas da EJA das etapas e totalidades iniciais, pois são alunos adultos que querem recuperar o “tempo perdido”, o tempo em que estiveram fora da escola. Alguns alunos, na infância, ficaram pouco tempo na escola, muitos repetiram de série/ano, outros nem tiveram a oportunidade de frequentar uma sala de aula.

Com base em observação, foi percebido que os alunos têm uma ideia de como deve ser o ensino na escola, geralmente a ideia do ensino tradicional, aquele em que o professor transmite o conhecimento para o aluno que não sabe. O aluno da EJA tem que se perceber sujeito e autor participante da construção do saber junto com seus pares e educadores, que juntos são produtores e autores de sua história de vida.

Concepções críticas de alfabetização, letramento e autoria têm, sob vários aspectos, afetado os lugares a partir dos quais os educadores se constituem e (re)aprendem a significar os vários cenários e contextos de construção de conhecimento nos quais se inscrevem. . (FISS, 2010, p. 37).

Nas aulas da EJA, jovens e adultos promovem encontro de gerações, socializando conhecimentos anteriores ao escolar. A convivência do jovem com o adulto mais velho e vice-versa pode promover aprendizagens significativas, mesmo os alunos não percebendo essas aprendizagens.

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente, têm recebido alunos que vêm egressos do ensino regular diurno. A cada dia que passa, adolescentes e jovens têm aumentado os bancos escolares de EJA. Nesse mesmo contexto, encontramos também adultos, idosos e pessoas com deficiência incluídos. (VERONESE e ASSIS, 2013, p. 1).

Atualmente, acontece uma juvenilização na EJA, pois alunos adolescentes, com menos de 18 anos, acabam ingressando na educação de jovens e adultos por diversos motivos. Este fenômeno é percebido por autores que tratam do tema da Juvenilização na EJA e por professores em sala de aula.

Trata-se de um fenômeno recente e curioso: o grande número de adolescentes que tem deixado para trás a escola regular e buscado na EJA sua escolarização e certificação. A juvenilização de nossas salas de aula - , fenômeno que vem se acentuando como temos acompanhado tanto em nossas salas de aula quanto em estudos da área – traz consigo diferentes motivos pelos quais esses jovens têm chegado à EJA. (FLACH *et al*, 2012, p. 58).

Não foi o caso das duas turmas participantes da pesquisa, cujos alunos, na maioria, têm mais de 30 anos. Talvez outros dados surgissem com a inclusão de alunos mais novos, com menos de 18 anos.

[...] a escola é antes de tudo um tempo-espço de encontro de gerações, de pessoas em tempos diversos de socialização, interação, formação e aprendizagens das artes de ser humanos. Essas artes não se alteram bruscamente com mudanças nas áreas do conhecimento, nem das técnicas de produção. (ARROYO, 2009, p. 231).

A escola e os professores e demais profissionais podem contribuir para ajudar o aluno a perceber que aprendizagens acontecem nos espaços escolares e não escolares. Segundo ARROYO (2009, p. 231): “As escolas e os docentes têm que estar atentos [...] à construção social do conhecimento, à construção cultural dos sujeitos”.

Para promover uma *Aula-Passeio* (FREINET, 1973) significativa, antes das saídas, se faz necessário um trabalho motivador, uma atividade de pré-saída, ou pré-campo, na qual o professor apresenta informações à turma: o local a ser visitado, sua contextualização, curiosidades, construção de questões norteadoras para/pelos alunos. O professor deve mostrar o porquê e a importância do estudo na construção do conhecimento, para que os alunos possam valorizar e apreciar a *aula-passeio* (FREINET, 1973).

Para que a aula-passeio seja instigante e produtiva, deve haver, por parte do professor, uma combinação com os alunos para que durante a saída, se possível, sejam realizadas anotações pontuais, fotos ou gravação de imagens instigando o lado pesquisador do aluno.

É por isso que o professor precisa ser um pesquisador. Precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que o seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para uma capacidade ativa e efetiva. (MARQUES, 2007, p. 5).

No retorno à sala de aula, o professor promoverá momentos de reflexão com a turma, através do compartilhamento de ideais. As reflexões, o chamado pós-campo, dos alunos que participaram da atividade podem se dar de forma oral, por meio do relato da experiência vivenciada para o grupo, de forma escrita, com desenhos ou construção de um mapa conceitual.

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. (BRASIL, 1998, p. 93).

Eu passava ali, mas não sabia

Neste tópico são apresentados os dados coletados por meio de entrevistas com sete estudantes da turma B. Dos sete, dois nunca estudaram, cinco frequentaram a escola por pouco tempo e uma aluna não parou de estudar, mas repetiu e mudou de escola muitas vezes.

Com relação às atividades realizadas durante o estágio, os sete alunos entrevistados mostraram nos relatos que lembravam de alguma aprendizagem referente às aulas-passeio. No relato do aluno Leonel, foi possível observar que as aprendizagens foram muito significativas.

O que tu pensas a respeito das atividades realizadas fora da escola? *Pra mim foi bom, eu nunca tinha participado. Pra mim foi bom, fui conhecer, né? Passeava por ali, pelo tambor, e não sabia daquilo ali. Daí aprendi, agora eu passo lá e dou uma batida no tambor.* **O que tu pensas a respeito das atividades extraclasse?** *Eu gosto de passear, gosto de ir nos lugares, passear na redenção. Vamos passear, comer alguma coisa, comer fora. Eu acho bom, nós temos que passear, conhecer. Como a gente não sabe ler, mas tem que reconhecer as coisas, conhecer tudo.* **As atividades extraclasse contribuem, ou não, para a aprendizagem?** *Claro, a gente vai aprendendo, através da professora, vai mostrando. Por exemplo, nós fomos no museu, tinha coisa que nós não sabíamos, o aparelho de apertar para o deficiente visual poder ouvir informações sobre a exposição, eu não conhecia. E outras coisas, agora faz tempo que fomos lá e a gente vai esquecendo, mas eu gostei.* **Lembras mais alguma aprendizagem que tiveste em alguma das atividades de saídas que realizamos?** *Ali no quilombo³⁸, também, eu passava ali, mas não sabia. Depois, através do colégio que eu fui aprendendo.* **E essa socialização com os colegas, tu achas interessante?** *É bom. A gente vai conversando, um vai mostrando pro outro e daí a gente vai aprendendo. Gostei. E na igreja eu vou sempre.* **E as atividades que fizemos antes e depois das saídas?** *Eu gostei, é bom, né? Tem vezes que a gente não sabe as coisas, daí vai conversando, vai aprendendo, ouvindo os outros falando.*

O aluno Leonel faz referência à tecnologia para deficientes visuais poderem ouvir as informações sobre as exposições, conhecimento adquirido na visita ao museu, tendo sido esta aprendizagem também relatada por outro aluno. Percebe-se que o novo, no caso, a tecnologia, foi algo interessante, moderno, em tudo o que tinha para ver no museu.

Outra atividade relatada por mais de um aluno foi o fato de conhecerem o tambor na praça Brigadeiro Sampaio, na atividade dos Territórios Negros. O aluno Leonel vai frequentemente ao Gasômetro, mas não sabia que ali existia um tambor “*Passeava por ali, pelo tambor, e não sabia daquilo ali*”. Agora que aprendeu, sempre que passa, faz questão de bater no tambor. Sobre conhecer o quilombo, comenta que “*eu passava ali, mas não sabia*”, que não tinha o conhecimento da existência de um quilombo dentro da cidade, e que aprendeu sobre o assunto na atividade de saída.

As atividades de saída produzem conhecimentos e aprendizagens significativas, principalmente quando o aluno consegue se apropriar dos espaços culturais e históricos da cidade, e, assim, aprende a valorizar o patrimônio cultural. Segundo o Artigo 216 da Constituição Federal de 1988:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]. (BRASIL, 1988).

³⁸ Areal da Baronesa

A educação patrimonial contribui para aquisição do conhecimento do aluno jovem e adulto, para que ele se torne um sujeito crítico, criativo, construtor da sua visão de mundo e da sua linguagem escrita (FREIRE, 1989).

Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão socio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação”. (BRASIL, 2014).

Outro relato que mostra a importância das atividades realizadas fora do contexto da sala de aula na construção do conhecimento é o do aluno Edmilson.

O que tu pensa a respeito das atividades realizadas fora da sala de aula? *Foi bom conhecer a história do país do moçambicano, da convivência deles³⁹. Acho muito importante, a gente aprende muita coisa com os amigos, com os passeios, só na sala de aula a gente aprende em sala de aula, mas fora da sala de aula a gente também aprende. O que tu pensa a respeito das atividades realizadas fora da escola?* *São muito importantes. Eu gostei de ir no Iguatemi⁴⁰. E as atividades do museu e dos territórios Negros, tu lembrás de algo que aprendeu?* *Lembro daquele sensor⁴¹ para as pessoas que não enxergam. No quilombo, lembro das histórias que foram contadas de como os escravizados viviam, como foi a história deles lá. Tu lembrás de alguma coisa que a Fabiane, tataraneta de uma escravizada, contou?* *Lembro que ela falou que o barão morreu, ficou a baronesa, ela não pode tocar os negócios, morreu logo em seguida. Aí veio um senhor, que era caixeiro viajante, que se apossou do lugar, e construiu as casinhas para os negros, que trabalhavam pra ele para poder morar. Pagavam aluguel para o “novo” dono do lugar. Eles não tinham conhecimento dos direitos deles, aí eles perderam. Sobre as atividades de pré-saída e pós-saídas que realizamos, tu achas interessantes essas atividades.* *Acho interessante, a gente aprende muitas coisas novas através dessas atividades. O que tu pensa a respeito das atividades extraclasse?* *Tem aprendizado, porque a gente vê coisas que não temos conhecimento, a gente aprende muito com essas atividades. E as conversas com os colegas durante as atividades, nos passeios, tu achas importante esta confraternização com os colegas?* *Sim, se tivermos interesse e prestar atenção em todos os passeios, é bom e a gente aprende muita coisa.*

O aluno Edmilson, ao ser questionado sobre as aprendizagens que teve nas saídas, comentou sobre o sensor do museu, tecnologia importante para acessibilidade dos deficientes visuais e baixa visão. Quanto aos Territórios Negros, Edmilson reproduz um recorte da fala da quilombola Fabiane, conseguindo relatar com detalhes a explicação da história do quilombo. Percebeu-se que as aprendizagens vivenciadas nas atividades de saída ou nas atividades realizadas fora da sala de aula tiveram um significado para o aluno e seus colegas.

³⁹ Referência à atividade de pós saída dos Territórios Negros com o moçambicano Sansão Timbane, aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS, realizada no átrio da escola.

⁴⁰ Atividade realizada após o estágio. Professoras titulares levaram os alunos na exposição corpos humanos.

⁴¹ Sensor disponível no Museu Joaquim José Felizardo, onde deficientes visuais recebem informações sobre as exposições ao utilizarem uma caneta especial para audiodescrição.

A aluna Juliana acha que atividades fora da sala de aula são motivo para se fazer algo diferente: “*Acho Legal. A gente sempre pode fazer alguma coisa diferente, não ficar só escrevendo, a gente pode fazer outras coisas, pode aprender outras*”. A aluna expressa a importância das atividades extraclasse realizadas em conjunto com a alfabetização. A seguir, o depoimento de Juliana.

Acho legal. A gente sempre pode fazer alguma coisa diferente, não ficar só escrevendo, a gente pode fazer outras coisas, pode aprender outras. E tu achas que a gente aprende nessas atividades? Ah, eu acho que sim. A gente aprendeu muita coisa. Por exemplo, eu fui nos três passeios, que eu nunca fui. Eu fui no museu, na Cinemateca Capitólio e nos Territórios Negros, eu não tinha ido em nenhum desses três. E o que achaste dessas atividades? Eu achei legal, adorei conhecer, não conhecia aquela rua, eu não sabia nada. E a caminhada que fizemos, o que achaste? Também gostei, bah bem legal. Muitas coisas eu não conheço, porque eu não saio. Eu conheço poucas coisas, mas a gente vai gravando na cabeça. O que tu pensa a respeito das atividades realizadas fora da escola? O que tu aprendeste nas atividades que realizamos? Não sabia das pessoas que moravam no quilombo. Tu sabias o que era um quilombo? Não. Acho que não, foi a primeira vez que eu ouvi essa palavra. O tambor, gostei de bater no tambor, foi a primeira vez que eu fui lá, nunca tinha visto.

A aluna Adriana afirma que tem preferência pelas atividades de leitura e escrita, pois têm urgência em aprender a ler e escrever.

O que tu pensa a respeito das atividades realizadas fora da sala de aula? *Eu acho que aprendemos. Conhecemos outras pessoas, outros idiomas, outras culturas. Tu lembras de algo que tenhas aprendido na conversa com o aluno moçambicano?* *Lembro de uma peça⁴² que os maridos têm que presentear as esposas.* **O que tu pensa a respeito das atividades realizadas fora da escola?** *Alguns passeios eu acho importante, outros eu acho que não.* **O que tu achas que é importante o que tu achas que não é importante?** *Acho importante ir no teatro, ir na atividade dos territórios negros, eu não fui, mas acho importante, eu fui no museu, que acho importante, ir na feira do livro, eu acho importante, esse tipo de atividade eu acho importante. Agora passeios para outros lugares, conhecer lugares, eu acho que não é tão importante. Eu acho interessante se eu for sozinha como passeio, e não ir com a escola. Quando é para conhecer algum lugar que já conheço não acho interessante, mas se for para ir num lugar que não conheço até acho interessante.* **O que tu pensa a respeito das atividades extraclasse?** *Pra mim que ainda não sei ler, eu prefiro mais atividades com leitura. Tu achas que tem que vir para a escola para aprender a ler e escrever, somente?* *Não, somente não. Mas eu acho que deveria ter mais, claro que eu tenho uma aula extra (a aluna faz letramento individualizado), mas ao invés da aula de artes, poderia ser uma aula de leitura para as pessoas que não sabem. A educação física...(risos da aluna). Eu sei que isso também é aprendizado, mas para mim que não sei ler...* **E tu estas querendo aprender a ler e escrever, por quê?** *Eu quero ler livros, quero viajar para os EUA daqui a cinco anos. Se eu não estiver lendo eu não vou ganhar a passagem, eu tenho que estar lendo para ganhar a passagem.* **E as atividades de pré-saída e pós-saída que fizemos antes e depois das saídas, tu achas interessante?** *Eu acho interessante para lembrar o que a gente viu. Tu lembras de alguma coisa que viste na saída ao museu?* *Aprendi como eram as escovas de dente de antigamente, eram de pelo de cavalo e toda a família utilizava a mesma, no caso, as pessoas de posses, eu conhecia o pinico e não conhecia escarradeira. A senzala, pois o meu avô de sangue, que eu não conheci, viveu numa senzala, eu não sabia o que era, daí a gente conheceu.* **E qual foi o teu sentimento ao entra na senzala?** *Mesmo ela não tendo mais a função dela, continua sendo uma senzala. Agora ela tem uma outra função, é só para visitação. Se fosse antigamente, eu te diria que eu tive uma sensação de tristeza, hoje é uma sensação de alegria. No caso, tu poder entrar e saber que ali um parente teu sofreu um dia e hoje não. Embora ainda hoje em dia exista muita discriminação.*

⁴² Capulana, um tipo de lenço ou kanga.

Apesar de preferir as aulas onde haja leitura e escrita, a aluna Adriana menciona que teve aprendizagens nas atividades de saída e pós-saída e menciona a atividade de conversa com o professor moçambicano realizada após a saída aos Territórios Negros, quando aprendeu um pouco sobre a cultura de outro país. O aluno Edmilson também faz referência a esse momento de aprendizagem. Ela não acha interessante ir com a escola a lugares que já conhece, mas que teria curiosidade de ir nas saídas a lugares que não conhece.

Pode-se perceber, nos relatos, a importância de se construir um planejamento com atividades que propiciem aprendizagens para os educandos. No decorrer do estágio, foram produzidos materiais que expressaram as aprendizagens vivenciadas, tais como roda de conversa após as saídas, nas quais os alunos puderam explicar as vivências para os colegas e carta de agradecimento à monitora dos Territórios Negros.

Os momentos relatados foram de aprendizado para os alunos e professoras. Segundo Freire (1989, p. 17-18), é importante compreender que “o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui”. Em todas as atividades, os alunos foram convidados a comentar as experiências, a refletir sobre o que tinham aprendido, a produzir conhecimento, mostrar que não eram sujeitos que não sabiam, mas que, sim, poderiam ensinar e aprender em conjunto com os colegas e professoras.

É importante que o professor mobilize e incentive os alunos a participar das aulas-passeio, difundidas por Freinet (1973). Essa mobilização se faz necessária para que o desejo de aprender seja despertado nos alunos (HOFFMANN, 2002).

De acordo com HOFFMANN, o professor tem o compromisso de mobilizar seus alunos e penso que esses passeios colaboram com essa mobilização e proporcionam aos alunos contatos com novas experiências e vivências. Vivências essas que só podem contribuir no ambiente da sala de aula e na riqueza de trabalhos que virão seguidos desses novos saberes e isso ressuscitará a vivacidade para a sala de aula novamente. (SILVA, 2012, p.14).

Os alunos da EJA da escola B mostraram em seus relatos que as experiências realizadas nas saídas foram importantes na construção do conhecimento. É desejável que as atividades de saídas possam ser planejadas e realizadas com significação, para

que estas experiências e vivências propiciem a construção de novos saberes para educandos e educadores da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a *aula-passeio* (FREINET, 1973) seja uma excelente opção de atividade a ser realizada com alunos em todas as etapas e modalidades. O engajamento de alunos, professores e equipe diretiva pode proporcionar oportunidades para que novas aprendizagens aconteçam.

Os alunos relataram as aprendizagens obtidas nas atividades de saída realizadas durante o estágio. Pode-se constatar que parte dos entrevistados consideram as atividades extraclasse como momentos de aprendizagem. Porém, dois alunos acreditam ser mais importante ir à escola para aprender a ler e escrever do que participar das *aulas-passeio*.

Observou-se a importância da realização das atividades de pré-saída, saída e pós-saída na construção das aprendizagens significativas dos alunos. Percebeu-se que a elaboração destas atividades deve fazer parte do currículo escolar, para que as experiências e vivências das *aulas-passeio* (FREINET, 1973) possam propiciar a construção de novos saberes para educandos e educadores da EJA.

Embora seja comum escolas realizarem passeios com os educandos, nem sempre refletem sobre essas atividades, não as tratando como aula. Por isso, é importante que essas atividades sejam planejadas, para que alunos e professores possam refletir sobre as aprendizagens promovidas pelas saídas.

Não há respostas definitivas a todas as questões levantadas nesta escrita. A busca de novos questionamentos e respostas se faz necessária, para que se possa contribuir na construção das aprendizagens docentes e discentes. Os dados mostram um conteúdo rico para novas possibilidades de pesquisa e reflexões acerca das atividades de saída realizadas pelas escolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-das-discussoes/cultura-rebelde-escritos-sobre-a-educacao-popular-ontem-e-agora/at_download/file>. Acesso em novembro/2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. Disponível em: <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>>. Acesso em novembro/2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em novembro/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em novembro/2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000** – Homologado. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em abril/2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Brasília: MinC/IPHAN. 2014 Documento disponível em : <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf>. Acesso em outubro/2015.

FISS, Dóris, Maria Luzzardi. Autoria nos processos de formação continuada da educação de jovens e adultos. In: FISS, Dóris, Maria Luzzardi *et al.* (Org). **Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FLACH, Pâmela Ziliotto Sant'ana, *et al.* Retratos das múltiplas juventudes presentes na educação de jovens e adultos. IN: GODINHO, Ana Claudia Ferreira; SOUZA, Denis Nicola Froner de; FISS, Dóris Maria Luzzardi; DRESCH, Nelton Luis (Orgs.). **Entre imagens e palavras: práticas e pesquisa na EJA**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2012.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf>. Acesso em novembro/2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IMBERÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LEMOS, Sandra Monteiro. Eja na contemporaneidade: desafios, (re)significações e práticas. In: **Sessão de trabalho “vencendo obstáculos para transformar a escola”**. **Seminário Internacional de Educação e sociedade**. Secretaria Municipal de Educação de Alvorada (Org.). Julho de 2014.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador. In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Epistemologia Genética. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea; FOSSATTI, Paulo (orgs.) **Psicologia e Educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais**. Canoas: Salles, 2008.

MOURA, Mayra Patrícia. A Organização Conceitual em Adultos pouco Escolarizados. In: **Investigações cognitivas: conceito, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Elaine, Cristinne Brito dos. **Princípios e práticas da Pedagogia Freinet na EJA**. UFRN, s/a. Disponível em:

<http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/educacao/principiosepraticasfreinet.pdf>. Acesso em outubro/2015.

SAVELI, Esmeralda; ALTHAUS, Maisa Taques Margraf; TENREIRO, Maria Odete. Infância e Educação na Obra de Freinet. IN: OLIVEIRA, Magda Sarat (org) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2005.

SILVA, Josiane Carletti da. “Eu não aprendi nada”: narrativas de alunos de séries iniciais sobre suas aprendizagens. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67844/000873950.pdf?sequence=1>>. Acesso em setembro/2015.

SMED. **Caderno Pedagógico nº 8**. Porto Alegre: SMED, 1997.

VERONESE, Lauren; ASSIS, Marilena. Recursos Inclusivos e Práticas Educativas. Porto Alegre: WebSMED, 2013. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2013/RECURSOS_INCLUSIVOS_E_PRATICAS_EDUCATIVAS.pdf>. Acesso em novembro/2015.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. A revista Escritos e Escritas na EJA recebe para publicação artigos com características de relatos reflexivos, produzidos a partir do estágio curricular em Educação de Jovens e Adultos (EJA), obrigatório-alternativo do Curso de Pedagogia. As temáticas e discussões devem estar centradas na EJA em seu sentido amplo, podendo contemplar as mais diversas áreas do conhecimento, debates, pesquisas e estudos que possuem relevância para a prática pedagógica na área. Os artigos devem ser escritos em português, dispensável em outra língua.
2. Os artigos originais devem ser encaminhados para os professores do Seminário de Docência II - EJA, que irão revisar e publicar na edição da revista correspondente ao semestre em que o Estágio foi realizado. Os textos devem ser salvos no formato Word e com os seguintes critérios: texto justificado, digitados em espaço 1,5 corpo 12 e ter entre oito e doze páginas, formatados para folha A4, no Layout (margem superior e esquerda: 3 cm e inferior e direita: 2,5cm).
3. Nos artigos, quando for necessário identificar estudantes, professores e mesmo a escola, inclusive para o uso de imagens, deverá ser solicitado autorização prévia por escrito, podendo ser utilizados os modelos disponíveis em https://www.ufrgs.br/compesqedu/?page_id=27. Alternativas para não identificação dos sujeitos são: abreviação do nome fazendo uso das letras iniciais; nomes fictícios, entre outras possibilidades. No caso de imagens, fazer uso de fotos que não apareçam os rostos ou desfocar/cobrir aqueles que poderiam ser identificados.
4. O corpo do artigo deve conter/ser configurado da seguinte forma:
 - TÍTULO NEGRITO E CAIXA ALTA: subtítulo negrito caixa baixa, tamanho 24.
 - NOME DO PROPONENTE: Caixa alta e baixa, alinhamento centralizado, tamanho 24.
 - EMAIL DO PROPONENTE: caixa baixa, tamanho 10, centralizado.
 - RESUMO: A palavra resumo deve ser em tamanho 10, estilo negrito, em caixa alta, alinhamento justificado, entrelinhas simples, sem espaço antes ou depois do parágrafo. Corpo do texto do resumo em tamanho 10, alinhamento justificado, entrelinhas simples.
 - PALAVRAS-CHAVE: Primeira palavra seguida de ponto. Segunda palavra seguida de ponto. Terceira palavra seguida de ponto, podendo usar até cinco palavras-chave.
 - INTRODUÇÃO (título da introdução em negrito, caixa alta, tamanho 14, com espaçamento de 1,5 depois do parágrafo).
 - Subtítulo (Negrito, primeira letra em maiúsculo, justificado, tamanho 12, com espaçamento de 1,5 antes e depois do parágrafo).
 - CONSIDERAÇÕES FINAIS (título CONSIDERAÇÕES FINAIS em negrito, caixa alta, tamanho 14, com espaçamento de 1,5 depois do parágrafo).
 - REFERÊNCIAS (título REFERÊNCIAS em negrito, caixa alta, tamanho 14, com espaçamento de 1,5 depois do parágrafo).

As referências bibliográficas e outras formatações não discriminadas, obedecerão às normas da ABNT. Consultar as orientações da biblioteca setorial da FAGED/UFRGS, disponível em: <http://www.ufrgs.br/bibedu/2014%20ORIENTACOES%20PARA%20ELABORACAO%20DE%20TRABALHOS%20ACADEMICOS.pdf>