

Organizadores:
Solange Santana Guimarães Morais
Emanuel Cesar Pires de Assis

ENSINO *de* JOVENS, ADULTOS *e* IDOSOS:

Alfabetização, letramento e mediação literária

Vol. 02



Pedro & João
editores

**Ensino de Jovens, Adultos e Idosos:
alfabetização, letramentos
e mediação literária**

Volume 2

**Solange Santana Guimarães Moraes
Emanoel Cesar Pires de Assis
(Organizadores)**

**Ensino de Jovens, Adultos e Idosos:
alfabetização, letramentos
e mediação literária**

Volume 2

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Solange Santana Guimarães Moraes; Emanuel Cesar Pires de Assis [Orgs.]

Ensino de Jovens, Adultos e Idosos: alfabetização, letramentos e mediação literária. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 152p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-731-2 [Digital]

1. Ensino de Jovens, Adultos e Idosos. 2. Alfabetização. 3. Letramentos. 4. Mediação literária. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) configura-se em uma modalidade de ensino movida pelo intento de inclusão socioeducacional, haja vista estar destinada a atender aos cidadãos que não conseguiram, por motivos diversos, cursar anos/séries da educação básica no tempo considerado habitualmente normal. Essas pessoas que retornam ao estudo formal, depois de um período de ausência, precisam ser bem acolhidas pela escola e seu corpo docente, sob pena de não conseguirem se reintegrar à ambiência escolar e optarem pela desistência.

As metodologias de ensino utilizadas na dinamização da EJAI precisam estar em consonância com as peculiaridades e necessidades dos discentes dessa modalidade de ensino. Uma boa parte desses alunos é constituída por trabalhadores que, após uma rotina exaustiva de labuta diária, precisam encontrar motivação para irem à escola e conseguirem assimilar o que será informado na sala-de-aula. Portanto, é imprescindível que haja um planejamento didático que busque, pautado na criatividade e sensibilidade, desenvolver ações metodológicas suscitadoras do interesse e interação dos alunos ante os conteúdos/ assuntos focalizados pelo docente.

A ocorrência da EJAI deve gravitar em torno do objetivo de revelar que nunca é tarde ou extemporâneo para voltar à escola, obter conhecimentos, ampliar as percepções de vida e de mundo, preparar-se melhor para crescer pessoal e profissionalmente. Os educandos jovens, adultos e idosos precisam sentir que o espaço da construção de saberes é um ambiente ao qual eles pertencem e do qual eles podem e devem ser protagonistas. Alinhando-se com essa valorização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos até aqui enfocada, tem-se a obra *Ensino de Jovens, Adultos e Idosos: alfabetização, letramentos e mediação literária*, composta por vários artigos que versam a respeito de reflexões e discussões voltadas

para a tipologia de ensino em tela nessa apresentação, bem como relatos de experiências didáticas e sugestões metodológicas. Os parágrafos que seguem realizam uma síntese de cada um dos textos integrantes do livro.

de promover a inclusão dos idosos no universo digital intercambiado pela prática de leitura literária.

Antonia Maria Cardoso e Silva, com o artigo *Direito à educação e as políticas públicas de jovens, adultos e idosos*, analisa os fundamentos legais, operacionais e políticos que alicerçaram o processo de formulação da EJA como política pública. A autora afiança que, apesar da ampliação de oferta e das variadas maneiras de acesso à referida modalidade de ensino, ela ainda não teve uma consolidação substancial como uma integral e sistematizada política pública.

Maria de Fátima Silva Araújo e Pedro Rodrigues Magalhães Neto produziram o artigo intitulado *Eventos de letramento escolar: práticas de leitura em uma escola pública de Teresina-PI*, tendo como intento precípuo verificar de que forma as práticas de leituras se configuram nas situações de letramento escolar dos alunos de uma escola pública da zona sudeste de Teresina-PI. Os discentes em menção são integrantes da sexta etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondente aos 1º e 2º anos do ensino médio.

Em *Letramento literário e o uso das parábolas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, Cleyton Silva Ferreira estabelece como mote principal apresentar sugestões metodológicas firmadas no uso das parábolas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais atividades de cunho didático estão vinculadas às orientações da dinamização do letramento literário no âmbito escolar, instituídas por Rildo Cosson na sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2007).

No artigo *Relato de experiência: alfabetização e letramento incitação de leitura e escrita para alunos do ensino fundamental*, Meridalva Gonçalves de Sousa aponta o caráter de interdependência entre letrar e alfabetizar. Indica que alfabetizar prima pela técnica que tem como objetivo ensinar a ler e escrever de maneira coerente e

letrar trata da habilidade de fazer o uso da leitura e da escrita não só na escola, mas em outros espaços sociais.

O artigo *Pesquisa e educação, contribuições de Paulo Freire para educação e a vida: um relato de experiência na aula de Didática I em um IES-MA*, de Elizete de Nasaré Barbosa Santos, Jussara Ferreira Abreu, Cristiane Álvares Costa e Iracy de Sousa Santos faz um relato de experiência de uma ação pedagógica organizada na disciplina de Didática I no Curso de Pedagogia, no 3º período, UFMA, em São Luís-MA. A proposta foi apresentar de maneira diferenciada a atividade por meio da literatura de Paulo Freire, em especial sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

No artigo *Do que precisamos para sermos bons mediadores?*, Jéssica a Kottwitz, aborda a mediação em leitura como um dos importantes aliados do processo de alfabetização e letramento de crianças, jovens, adultos e idosos. As concepções de Magda Soares (2004) sobre o assunto, assim como a pedagogia de Paulo Freire (2001), tornam-se referências que evidenciam a preocupação com a formação de uma sociedade mais igualitária e digna, através da inclusão escolar.

O artigo *Alfabetização de jovens e adultos: aprendizagem, socialização e autonomia*, de Estela Mari Santos Simões da Silva e Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, objetiva refletir sobre a educação de jovens e adultos, trata-se da problematização de uma experiência realizada por um dos autores em um município na região das Missões no estado do Rio Grande do sul com uma turma de EJA. À luz do referencial teórico de Paulo Freire e outros autores, procura-se externar concepções atuais de andragogia no desenvolvimento do trabalho com estudantes que não tiveram acesso ou oportunidade de estudar na idade apropriada.

Antonio Vilas Boas destaca que o trabalho e a experiência, principalmente com as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, em uma escola pública integrante do sistema de ensino da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), impele-o a concluir que a construção do conhecimento histórico escolar e, conseqüentemente, das aprendizagens daí

decorrentes, não se dá numa relação verticalizada, na qual a figura do professor assume o papel de protagonista e os alunos recebem passivamente o conteúdo.

Ante a obra *Ensino de Jovens, Adultos e Idosos: alfabetização, letramentos e mediação literária* (Vol. 2), cuja composição possui os artigos que aqui foram relacionados sinteticamente, espera-se que os leitores possam, por intermédio das abordagens reflexivas, sugestões metodológicas e contextualizações socioculturais promovidas pelos articulistas, ampliar ou reforçar positivamente suas visões atinentes ao profícuo papel que a EJA tem no processo educativo de pessoas que, por alguma razão, se viram, em algum momento, excluídas da ambiência escolar. Os artigos têm em comum o compromisso de valorização da modalidade de ensino destinada a jovens, adultos e idosos, bem como a crença de que as práticas de leitura e letramento são instrumentos possibilitadores de transformações otimizadoras de ensino e aprendizagem.

Elizeu Arruda de Sousa
Professor Adjunto do Departamento de Letras-CESC/UEMA
Professor de Língua Portuguesa da rede pública estadual de
educação-MA

SUMÁRIO

O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS Antonia Maria Cardoso e Silva	11
EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR: práticas de leitura em uma escola pública de Teresina-PI Maria de Fátima Silva Araújo Pedro Rodrigues Magalhães Neto	31
LETRAMENTO LITERÁRIO E O USO DAS PARÁBOLAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) Cleyton Silva Ferreira	49
RELATO DE EXPERIÊNCIA: alfabetização e letramento incitação de leitura e escrita para alunos do ensino fundamental Meridalva Gonçalves de Sousa	65
PESQUISA E EDUCAÇÃO, CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO E A VIDA: um relato de experiência na aula de Didática I em um IES-MA Elizete de Nasaré Barbosa Santos Jussara Ferreira Abreu Cristiane Alvares Costa Iracly de Sousa Santos	83
DO QUE PRECISAMOS PARA SERMOS BONS MEDIADORES? Jéssica Kottwitz	101

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: aprendizagem, socialização e autonomia	113
Estela Mari Santos Simões da Silva Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	
DE PALAVRA EM PALAVRA: alunos da EJA e o exercício da construção do conhecimento histórico escolar	127
Antonio Vilas Boas	

O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Antonia Maria Cardoso e Silvaⁱ

INTRODUÇÃO

O termo “Educação de Jovens e Adultos” é de uso recente em nosso país. Desde o Brasil Colônia já se falava de uma educação “não infantil”, usada com mais frequência por religiosos católicos, visando conversões.

No Brasil Império várias reformas foram feitas, ofertando as séries iniciais para adultos analfabetos em classes noturnas; no Brasil República, a educação de jovens e adultos só ganhou notoriedade na década de 30 com a consolidação de um sistema público de educação, através do processo de industrialização e ao aumento da população urbana, onde se precisava de mão de obra qualificada para operar as máquinas.

Na década de 40, o ensino ganhou novos contornos com a criação de um fundo destinado à Educação de Jovens e Adultos, isso pelo fim da ditadura de Getúlio Vargas e a criação da UNESCO. Em 1947, sob a direção do professor Lourenço Filho, acontece a I Campanha de Alfabetização de Adultos com base no

ⁱ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Teologia Integrada – FATIN, em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professora da Faculdade do Vale do Itapecuru – FAI e do Instituto de Ensino Superior Múltiplo – IESM, professora do Governo do Estado do Maranhão, servidora pública da Prefeitura Municipal de Caxias - MA, ocupando o cargo de direção, e professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

método desenvolvido pelo educador norte-americano Frank Charles Laubach, que já dizia que:

Promover a alfabetização é mudar a consciência desta pessoa, reintegrando-a ao meio em que vive e colocando-a no mesmo plano de reconhecimento de direitos humanos fundamentais (LAUBACH apud VIEIRA, 2004).

A importância da alfabetização de jovens, adultos e idosos passou a ter maior repercussão com as experiências da Educação Popular com o educador Paulo Freire, cuja proposta de alfabetização baseava-se no entendimento da relação problema social e educacional. Uma educação voltada para a realidade existencial do sujeito, sendo mais significativa, pois está radicada na vivência de mundo dos alunos.

Em 1964, com o golpe militar, houve uma ruptura no trabalho de alfabetização, considerado como um risco à ordem. Em 1967, surge um novo momento de alfabetização, desta vez liderada pelo próprio governo: o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), concebido inicialmente como um sistema que visava ao controle da população rural. Por isso, com o processo de redemocratização, a “Nova República” extinguiu o MOBREAL e criou a Fundação EDUCAR, tendo objetivos mais democráticos.

Ainda na década de 90, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na qual a EJA passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, usufruindo de uma especificidade própria. Em seu artigo 37º cap. 1, assim se expressa: “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”. Vale enfatizar que os idosos que não tiveram acesso ou não concluíram na idade certa podem ser incluídos nessa modalidade de ensino.

Arroyo (2005) contribui afirmando que:

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história (ARROYO, 2005, p. 39).

Mesmo quando se reporta ao passado, fica evidente o distanciamento entre o que está previsto por lei, e o que de fato, a história registra. Embora, diversas mudanças tenham ocorrido a partir da nova LDB, a educação de jovens e adultos continua precária no país.

Diante desse contexto, o artigo tem como tema central, a educação de jovens e adultos, modalidade da educação. Os objetivos desse artigo são conceituar a EJA, refletir sobre o direito à educação de jovens, adultos e idosos, e analisar a legislação votada à EJA.

É importante ainda considerar as justificativas que fizeram este trabalho existir. Desta forma, fica claro que as razões são: a relevância acadêmica do tema, interesse pessoal pelo assunto e necessidade de se desenvolver pesquisas que abordam a educação de jovens, adultos e idosos. É válido destacar que mesmo com tantas pesquisas, a temática de análise oferece informações que ainda necessitam ser conhecidas, por ser um campo muito amplo e cheio de possibilidades.

Para a realização dessa investigação utilizou-se uma metodologia de cunho qualitativo, com uso das Pesquisas Bibliográfica e Documental, buscando analisar as problemáticas estudadas: O que é a educação de jovens e adultos? O que diz a legislação sobre a EJA? Quais são as perspectivas e reflexões necessárias ao direito da EJA? Para tal, Neves (1996, p. 01) esclarece que a abordagem qualitativa tem por objetivo “[...] traduzir e expressar o sentido [...] do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre

contexto e ação”. No sentido de corroborar com as afirmações supracitadas, Ludke e André (1996, p. 45) afirmam que:

[...] a pesquisa qualitativa por trabalhar com dados descritivos, obtidos no contato direto daquele que pesquisa e a situação pesquisada, dá ênfase maior ao processo, ou seja, o produto se torna reflexo e/ou retrato daquela perspectiva da realidade estudada.

A Pesquisa Bibliográfica, para Marconi e Lakatos (2003, p. 39) constitui-se de consulta a fontes secundárias, com objetivo de consultar bibliografia já publicada em relação ao tema objeto de estudo, com o objetivo de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Por sua vez, para Gil (2002), a Pesquisa Documental está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A análise dessa prática teve como aporte teórico Di Pierro (2005), Haddad e Pierro (2000), Ghiraldelli Jr. (2008), a LDB (1996), a BNCC (2018), entre outros autores e legislações.

Para tanto, o artigo está dividido em seções: a presente Introdução, com a delimitação do tema, problemática, objetivos e metodologia; o Referencial teórico, abarcando a EJA e seus diferentes termos, o direito à educação de jovens, adultos e idosos, e a EJA à luz da legislação brasileira; Considerações Finais e Referências.

A EJA E SEUS DIFERENTES TERMOS

Para uma melhor compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na atualidade, se faz necessário uma retrospectiva histórica, visto que entendendo o alicerce podem-se analisar os processos ideológicos do fazer da EJA no Brasil.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil remonta desde o período do Brasil Colônia quando houve as primeiras

iniciativas por meio dos padres jesuítas em alfabetizar adultos e crianças para fins religiosos. Posteriormente, com a expulsão dos padres das terras brasileiras, a educação que já não tinha fins propriamente educacionais, ficou relegada e ignorada durante muitos anos (GHIRALDELLI JR., 2008)

Após a proclamação da Independência do Brasil foi outorgada a primeira constituição brasileira e no artigo 179 dela constava que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”; ou seja, a escola era para todos não nela não cabiam todos nela. Sobre essa questão Soares (2002, p. 08) afirma que,

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

A partir de 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513/45, a Educação de Jovens e Adultos torna-se oficial. Daí por diante novos projetos e campanhas foram lançados com o intuito de alfabetizar os que não tiveram acesso à educação em período regular. Dentre muitos a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL, que tinha o intuito de atender às populações das regiões menos desenvolvidas.

Sobre isso Haddad e Pierro (2000, p. 118) dizem que:

Os compromissos com a educação objetivavam a formação de uma infraestrutura adequada de recursos humanos, apropriada às nossas necessidades socioeconômicas, políticas e culturais. Para a implantação de tais objetivos, o Estado brasileiro se propunha a criar e programar um sistema de educação permanente, no qual a educação de adultos situa-se “na linha das operações, por ser poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o processo social e a expansão ocupacional.

A partir de 1964 a EJA viveu um período de retrocesso e pouco ou quase nada se propôs de forma realmente significativa para ela. Cita-se, neste período, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL que ocorreu em 1967, com o propósito de erradicar o analfabetismo de jovens e adultos ainda do modo bastante tradicional. Com a extinção do MOBRAL anos mais tarde surge a Fundação Educar que trazia as mesmas propostas - no governo Collor - e também foi extinta em 1990.

A LDB 5692/71 que contemplava o caráter supletivo da EJA, excluindo as demais modalidades, não diferia dos objetivos do MOBRAL quanto: a profissionalização para o mercado de trabalho e a visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos.

Com a Constituição Federal de 1988 a educação de jovens, adultos e idosos foi incluída como direito público subjetivo e sua oferta se daria de modo gratuito e obrigatório na forma do ensino supletivo. No artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independente de idade, e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Apesar desse artigo, chegamos à década de 90 com Políticas Públicas educacionais pouco favoráveis a este setor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 a nomenclatura Ensino Supletivo passa para EJA, não trata da questão do analfabetismo, reduz idade para realização dos exames em relação à Lei 5692/71.

Ainda na LDB nº 9394/96, em seu artigo 3º, é prevista uma educação que garanta a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996). Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA.

Assim, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos à EJA, os artigos 2º, 3º e 4º tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que pode ser considerado um ganho para a área. Além disso, ao determinar a identificação

daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abriu um espaço de intervenção que criou possibilidades de confronto entre o universo da demanda e o volume e qualidade da oferta, o que pode gerar um maior compromisso do setor público com a EJA.

Já em 2000, é lançado o programa Brasil Alfabetizado que busca diminuir as taxas de analfabetismo. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional (BRASIL, 2011).

Em 2007 é lançado o Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, e, em seguida, essa modalidade de ensino é incorporada ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) garantindo, desta maneira, recursos para ampliar a sua oferta (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar, diante desse breve contexto histórico, que a Educação de Jovens e Adultos surge no panorama educacional contemporâneo como uma modalidade de ensino de ampla importância, uma vez que representa uma excelente escolha para aqueles indivíduos que por diversos fatores foram excluídos da escola regular, incluindo os idosos.

Embora enfrentando os conflitos existenciais, tanto os jovens, adultos, como os idosos trazem consigo marcas históricas que determinam o perfil delineado, no entanto, é na fase adulta que a pessoa caminha para um aumento gradual do desenvolvimento cognitivo, em profundidade e uma maior compreensão dos problemas, do seu papel e isto influencia os conteúdos afetivo-emocionais e a sua forma de pensar e estar no mundo (SERRA, 2012, p. 109).

A Educação de Jovens e Adultos tem como intenção primordial a reparação de uma dívida social; assim, ela torna-se um momento de nova significação de vida para os alunos que irão refletir acerca dos seus conhecimentos, e ampliá-los de forma a atender as suas necessidades pessoais. Nessa perspectiva, para Serra (2012, p. 172), “a educação despontou como instrumento de

empoderamento na construção de conhecimentos para superação e enfrentamento dos desafios”.

Di Pierro (2005, p. 1118) diz que:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Por fim, como visto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio que recebe os jovens, adultos e também os idosos, que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada por qualquer motivo. Na próxima seção será abordado o direito da EJA expresso em lei.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

O termo “Educação de Jovens e Adultos” é de uso recente em nosso país. Desde o Brasil Colônia já se falava de uma educação “não infantil”, usada com mais frequência por religiosos católicos, visando conversões, como visto na seção anterior.

No Brasil Império várias reformas foram feitas, mas a educação de jovens, adultos e idosos só ganhou notoriedade na década de 30 com a consolidação de um sistema público de educação, através do processo de industrialização e ao aumento da população urbana.

Dentre as primeiras menções da EJA na legislação brasileira está a Constituição Federal de 1988, que aponta como um direito democrático e explicita o regime jurídico para a educação, requerendo a prestação de serviços educacionais com qualidade para todos os brasileiros; seu artigo 214 assim estabelece:

O plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] I - erradicação do analfabetismo; [...] II - universalização do atendimento escolar; [...] III - melhoria da qualidade do ensino; [...] IV - formação para o trabalho; [...] V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. [...] VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Nos últimos 10 anos, o governo federal conservou a prática iniciada no pós-guerra de financiar uma campanha nacional de alfabetização de jovens, adultos e idosos, e criou outras iniciativas voltadas para a qualificação dos trabalhadores, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos da grande população com 15 anos ou mais que não teve acesso ou interrompeu estudos antes de concluir a Educação Básica. Vale enfatizar que é importante que os idosos possam se inserir na EJA, pois conforme Serra (2012), eles podem repensar o pensamento, criar espaços para uni-los, formando grupos permeados por um sentimento de identidade e geração de vínculos. Também na convivência intergeracional, ganharão força, coragem para reagirem ao estigma de velhice, de perdas, isolamento, incapacidade, para viverem o novo paradigma de velhice, de ganhos, de lutas, de participação e autonomia (SERRA, 2012).

Conforme aponta Oliveira (1999), a modalidade não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, e sim pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população que constitui seu público-alvo. Assim, a EJA vem para

legitimar todos como iguais. A história social começou a ser tratada como “passado” de verdade, e a nova história que começou a ser escrita de verdade, passa a entender que esses jovens têm um futuro e que não podem mais ser discriminados.

Diante disso, a importância da alfabetização de jovens, adultos e idosos passou a ter maior repercussão com as experiências da Educação Popular com o educador Paulo Freire, cuja proposta de alfabetização baseava-se no entendimento da relação problema social e educacional. Uma educação voltada para a realidade existencial do sujeito, sendo mais significativa, pois está radicada na vivência de mundo dos alunos.

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando. O propósito principal é que a educação é um ato coletivo, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. Freire (1979) influenciou na década de 60 os movimentos populares de todas as ordens que tinham como relevância a valorização do diálogo e a interação como fundamentos necessários para garantir a libertação do educando e o direito a educação básica.

Freire também via a educação em duplo plano instrumental, capaz de preparar técnicas e cientificamente a população para o mercado de trabalho, e que atendesse as necessidades concretas da sociedade, para isto elaborou uma proposta conscientizadora de alfabetização de adultos, cujo princípio básico era a leitura do mundo e as experiências do educando.

Para Freire (1996) é preciso pensar o universo em que os educandos vivem a cultura em que está inserido, o lugar de trabalho, levantar dados juntamente com a comunidade a ser educada e construir a alfabetização a partir do conhecimento de suas realidades para somente depois aprofundar na formação de novas palavras e novos conhecimentos.

O contato inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do universo vocabular – etapa realizada no campo e que é a primeira do sistema Paulo Freire de Educação de

Adultos [...] não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar (BRANDÃO, 1981, p. 25).

Assim, para Serra (2012), a educação possibilita um aprendizado permanente que inicia desde o nascimento e evolui através de um processo contínuo de formação escolar ou não escolar, a partir do processo de conscientização e compreensão do mundo.

A EJA À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Educação de Jovens e Adultos é evidenciada em diversos dispositivos legais. Nesta seção serão apresentadas as principais e atuais legislações que regem a EJA.

Segundo a Constituição Federal de 1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Diante disso, percebe-se que desde a década de 80 que a educação é um direito expresso em lei, sendo ofertado de forma gratuita para todos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, como é o caso do público da EJA.

A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também pode ser citada:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A referida lei também afirma que a educação é dever do estado, incluindo a EJA em suas atribuições, desde o Ensino Fundamental.

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 - Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA passa a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA são obrigatórias para os sistemas de ensino que venham a se ocupar da educação de jovens, adultos e idosos sob a forma presencial e semipresencial de cursos que tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. É também obrigatória uma formação docente que lhe seja consequente.

A EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola e fora dela. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.

Para a Resolução CNE/CEB Nº 01/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA oferta em sua estrutura o Ensino Fundamental e Médio, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e

proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Diante disso, a Resolução nº 01/2000 traz a EJA como modalidade da educação, considerando as situações, os perfis dos estudantes e as faixas etárias, além de se pautar em princípios da equidade, diferença e proporcionalidade.

Outro marco foi a Conferência Nacional da Educação Básica, ocorrida em 2008, que afirma que é preciso que se consolide uma política de educação de jovens e adultos, concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida.

A Resolução CNE/CEB Nº 03/2010 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando

a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Art. 28 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior a considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II - providos o suporte e a atenção individuais as diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

Mais recentemente, com as discussões relativas à criação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que já havia sido mencionada na LDB, no artigo 38, conforme se viu, a Educação de Jovens e Adultos voltou a ser parte dos itens em discussão.

Segundo a BNCC (2018) a EJA está incluída na Educação Regular e, como tal, foi considerada no conjunto dos direitos de aprendizagem de todos, já que, a base não é currículo e as especificidades de EJA devem ser discutidas relativamente aos pormenores de currículo. Nessa perspectiva, para Serra (2012), a educação é um processo contínuo, pois a educação ao longo de toda a vida é considerada um instrumento fundamental à determinação de uma vida bem sucedida. Porém, “[...] as políticas educacionais, no entanto, ainda são insuficientes e deixam de fora milhares de pessoas do processo educativo no Brasil, o qual tem seus reflexos na qualidade de vida das pessoas no país (SERRA, 2012, p. 177).

Por fim, embora estas políticas configurem-se relevantes, é possível constatar que a lógica construída durante os anos não foi superada, pois a oferta da EJA, de forma geral, manteve-se fragmentada e ainda primando por uma formação aligeirada. De maneira geral, concordando com Ventura (2011), apesar da multiplicidade de oferta de programas e das diferenciadas formas de acesso, a EJA ainda não se constituiu, de forma efetiva, como política pública, considerando o caráter focal e aligeirado das iniciativas ditas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de jovens, adultos e idosos pode ser considerada, em toda a sua trajetória, como uma proposta direcionada contra as tentativas do Estado de minimizar os problemas decorrentes das lacunas geradas na educação nessa modalidade de ensino. Contudo o processo histórico da EJA demonstra tentativas de se avançar na luta pelo direito à educação, não apenas quanto ao acesso, mas na definição do conhecimento

dessa modalidade de ensino frente a demandas populacionais que emergem na busca pelo direito à educação, prescrito na legislação.

O exercício de análise dos marcos legais e políticos pesquisados durante este trabalho permite concluir que, desde a Constituição Federal (1988), é possível evidenciar avanços e retrocessos na educação de jovens, adultos e idosos. Em um enorme descompasso entre os marcos, pode-se afirmar conquistas importantes normativas que regulamentam a execução da política. Porém, por outro lado, não foi efetivada na prática, como visto nos dados da Educação Básica a cada ano. Em síntese, os avanços legais não correspondem efetivamente as conquistas na consolidação da política de EJA. Além da redução de matrículas, discute-se a qualidade do ensino ofertado no país.

A EJA não pode continuar sendo desenvolvida por ações pontuais ou por meros projetos de governo, mas necessita ser reconhecida como política estratégica para o desenvolvimento humano, social e político regional. E, na iminência e perspectiva de levantar questionamentos a fim de propiciar novos estudos e, sugestivamente, iniciar novas análises sobre a educação de jovens, adultos e idosos.

Portanto, um dos encaminhamentos que ressalta-se como desafio é a inclusão dos idosos na EJA, o que exige compromisso de todos que fazem educação em contexto escolar e não escolar, não só na elaboração de propostas pedagógicas coerentes e concernentes ao contexto do sujeito idoso, mas na garantia de políticas educacionais que oportunizem a sua inserção social para que possam ser valorizados e tenham sentimento de pertencimento a este mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro e GOMES,

Nilma Lino (orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é - Método Paulo Freire*. Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Conferência Nacional da Educação Básica*. Documento final, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. *Constituição da república Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 19.513*, de 25 de agosto de 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disposi%C3%A7%C3%B5es%20regulamentares%20destinadas%20a%20reger,que%20lh e%20confere%20o%20art>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71*, de 11 de agosto de 1971. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 11/2000* - homologado Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de

9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 01*, de 13 de fevereiro de 200. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnla>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 3*, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 4*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 32*, de 01 de julho de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8465-resolucao-32-010711-brasilalfabetizado-pdf&category_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2020.

DI PIERRO, M.C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Educação & Sociedade.

Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139. Out.2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara DI. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, mai - ago. Número 014. São Paulo 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NEVES, J. L. *Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades*. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, Set./Dez.1999, n. 12, p. 59-73.

SERRA, Deuzimar Costa. *Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7650/1/2012-TESE-DCSERRA.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais*. Editora DP&A, RJ, 2002.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (orgs). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011, 276p., pp. 57-97.

VIEIRA, D. G. *Método Paulo Freire, ou Método Laubach?*, 2004. Disponível em: <http://www.midiasemmascaras.org>. Acesso em: 19 out. 2020.

EVENTOS DE LETRAMENTO ESCOLAR: práticas de leitura em uma escola pública de Teresina-PI

Maria de Fátima Silva Araújoⁱ
Pedro Rodrigues Magalhães Netoⁱⁱ

INTRODUÇÃO

Formar alunos que sejam capazes de ler tem sido um grande desafio para os professores, estes têm a tarefa de iniciar o aluno no mundo letrado, fazendo de cada um, leitor e escritor. A escola deve oferecer condições para que os alunos consigam usar habilidades nas demandas sociais. Em algumas instituições de ensino isso não acontece por acreditarem em uma prática de leitura baseada na decodificação, que é apenas um processo inicial da compreensão leitora, acarretando uma aprendizagem distanciada do que existe no social.

Em se tratando de leitura no Brasil os números oficiais mostram uma realidade educacional preocupante. Os dados divulgados dos anos de 2015 e 2018 do programa internacional de avaliação dos estudantes (PISA) e do Indicador Nacional de Alfabetismo funcional (INAF) comprovam os desafios que a escola tem de formar leitores críticos que sejam capazes de atuar no mundo letrado. O PISA investiga os níveis de leitura, ciências e matemática, mostraram que 50% dos estudantes estão abaixo do nível básico de proficiência em leitura. O INAF, por sua vez, que mensura o nível de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos, mostrou que a cada 10 brasileiros, três não conseguem resolver operações básicas que envolvam a leitura, e

ⁱ Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. fatinha_krdoso@hotmail.com.

ⁱⁱ Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. pedrormneto@bol.com.br.

que 30% são analfabetos funcionais possuem o nível mais baixo de proficiência em leitura.

Diante desse cenário desfavorável da educação brasileira, encontra-se a modalidade EJA ou Educação de Jovens e Adultos, que atende a um público heterogêneo que retornam à escola para aprender mais que o simples domínio de leitura e escrita, eles procuram afirmar-se como sujeitos de uma sociedade que muitas vezes os exclui, por não terem o domínio da leitura ou do código escrito. Tendo em vista a necessidade e as dificuldades que esses alunos têm na leitura, podem-se levantar as seguintes questões: Que práticas de leitura são concebidas na modalidade EJA? Quais os eventos de letramento escolar que envolve práticas e atividades de leitura? A escola oferece leituras que favoreçam as vivências dos alunos?

Para atender a essa problemática propõe-se para este estudo, como objetivo geral: Verificar como as práticas de leituras se constituem nos eventos de letramento escolar dos discentes da sexta etapa, correspondente ao 1º e 2º anos do ensino médio, da EJA de uma escola pública da zona sudeste de Teresina-PI. A metodologia adotada para este estudo é uma pesquisa de campo qualitativa de viés etnográfico, este tipo de pesquisa procura desvelar a realidade encoberta de determinados contextos sociais

Como aporte teórico para desenvolver este estudo, tem-se, dentre outros, os trabalhos de Street (2014); Tfouni (1997); Soares (2008, 2004, 1998); Rojo (2009); Magalhães Neto (2017) e Lopes (2006), que tratam a concepção de letramento como prática social; e Solé (1998); Freire (2011); Pietri (2009); Sim-Sim (2007); com a visão de leitura como compreensão.

NOÇÕES DO LETRAMENTO

O termo letramento é ainda discutido, tendo em vista as várias concepções que se tem sobre o assunto, dentre elas, a capacidade que o indivíduo tem de ler e escrever de maneira satisfatória nas práticas sociais. Dessa maneira surge à discussão, todo indivíduo é letrado, mesmo que não seja alfabetizado?

Mesmo que o indivíduo não tenha aprendido a ler e a escrever convencionalmente, ele consegue se inserir em algumas práticas sociais de leitura e escrita, por exemplo, saber o valor do dinheiro, tomar um ônibus, distinguir mercadorias pela marca, isso acontece devido ao conhecimento adquirido ao longo do tempo, obtidos a partir do seu conhecimento de mundo. Segundo Tfouni (1997, p. 23) não existe “grau zero” de letramento, ou “iletrado”, o que muda na verdade é o grau de letramento de cada um, “do ponto de vista sócio-histórico, o que existe são sociedades modernas com graus de letramentos”.

Muitas pessoas têm a concepção de que uma pessoa letrada é uma pessoa alfabetizada, porém, o letramento é um processo bem mais amplo que acontece por influências sociais. Diversas autoras como Tfouni (1997), Soares (2008) e Rojo (2009) definem alfabetização como ação de alfabetizar, ensinar a ler e a escrever, ou seja, aquisição da escrita e habilidade para a leitura. A alfabetização é adquirida por meio dos processos de escolarização e, portanto, de instrução formal, isto é, processo mais individual.

Em outras palavras, o letramento não é simplesmente uma habilidade de leitura e escrita, mas são os usos dessas habilidades nas exigências sociais. Souza (2012) concorda com o pensamento de Soares (1998), pois, associa o letramento a ação. A leitura e a escrita seriam ferramentas utilizadas nas práticas sociais, como aponta:

Letramento é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mails... (Souza, 2012, p.15).

A autora coloca em questão os significados que a leitura e a escrita têm no dia-a-dia dos indivíduos. A questão não somente usar a leitura e a escrita, mas entender como essas ferramentas podem favorecer os papéis sociais dos indivíduos. Tfouni (1997), refletindo sobre os significados do letramento, sugere que não pode haver uma redução do seu significado à alfabetização ou ao ensino formal. Para ela letramento é um processo mais amplo que deve ser

compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni (1997) relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades. E ela explica:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 1997, p.21)

O letramento seria um desenvolvimento que extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. Street (2014) considera o letramento como uma prática social. Em seu livro *“letramentos sociais”*, Street reforça a natureza social do letramento e no seu caráter múltiplo.

LEITURA E ESCOLA

Todos os indivíduos são leitores em tempo integral, sabe-se também que esses textos não são lidos de maneira iguais, pois depende do grau de letramento, que é necessário para enfrentar os desafios da vida em sociedade. A escola é uma instituição responsável pela formação de leitores, cabe a ela oferecer meios para que os leitores sejam capazes de sobressair as mais diversas atividades impostas pelo social. Cabe a esta:

A maior responsabilidade de formar cidadãos críticos e capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, e talvez de criar situações interativas e conscientizadora junto a essa sociedade para que venha auxiliá-la na execução de tal tarefa (MAGALHÃES NETO, 2004, p.13).

É de responsabilidade da escola formar cidadãos críticos e reflexivos, mas a sociedade deve ser responsável também, afinal, a

escola forma cidadãos para o convívio social. Porém, a escola enfrenta múltiplos desafios desde o ensino equivocado de leitura até a evasão, consequência do abandono escolar por consequência de os alunos não desenvolverem habilidades ensinadas

A leitura vai além de decifrar palavras, segundo Solé (1998, p. 18), “ler é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas”, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para agir sobre o social.

O processo de ler envolve uma gama de fatores como: os cognitivos, linguísticos (texto) e sociais. Sendo assim, aprender a ler não se limita a memorização mecânica de sílabas, Freire critica fortemente “A leitura de um texto tomado por pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto que o texto fala” (FREIRE, 2011, p.26).

Saber ler é compreender o texto, ser capaz de refletir sobre ele, criticá-lo e saber como usá-lo no social. Os leitores passam a ser autônomos quando são capazes de interagirem nas sociedades letradas, porém, o contexto escolar não favorece isso, pois, segundo Kleiman (2002):

[...] o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado, quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe (KLEIMAN, 2002, p. 30).

Essa confusão do não entendimento do que seja leitura leva a um agravante no processo educacional, pois formam leitores que

não sabem usar essas leituras nas atividades sociais. A atividade da leitura é um processo que vai além de análises que colocam os sujeitos leitores como ativos perante o texto.

O processo pedagógico de ensino na escola é regido por documentos oficiais que direcionam as práticas pedagógicas são eles: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998/2000) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Esses documentos podem ser considerados como um apoio pedagógico que dá o suporte para que os docentes possam delinear com maior precisão seu trabalho em sala de aula, vale ressaltar que cada escola deve adaptar a sua realidade.

Para o ensino de língua portuguesa no ensino médio, estabelece que o ensino de língua não deva ser isolado que esta deve ser ensinado, além de frases soltas ou apenas de classes gramaticais, pois:

A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas em múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto único de análise/síntese (PCN, 2000, p.19).

Os PCN consideram o ensino contextualizado de gramática, que use o texto como uma fonte inesgotável de significado. Não pode ensinar apenas regras gramaticais, deve-se ensinar ou levar o aluno para uma reflexão crítica da língua, para que tenha a capacidade de identificar os propósitos comunicativos, os contextos, a interação e as situações em que são produzidos determinados textos. Dessa maneira cabe à escola trabalhar o ensino de gramática junto ao texto, já que o texto circula pelo social e faz parte da realidade do aluno. Quando se refere à leitura de texto a BNCC estabelece que os alunos do ensino médio obtenham:

Habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.) (BNCC, 2017, 501).

Espera-se que os alunos do ensino médio já comecem a ter uma leitura mais crítica, que saibam se posicionar e refletir sobre o texto, e também sabendo fazer associações nas práticas sociais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se uma pesquisa qualitativa de viés etnográfico, numa escola pública da zona sudeste de Teresina, no estado do Piauí. A pesquisa qualitativa pode descrever ou desvelar a realidade do ambiente escolar e o perfil dos envolvidos. A etnografia, por sua vez, promove a interação entre os atores sociais envolvidos no processo, fazendo com que haja uma ativa participação na construção dos dados. Essa abordagem permite ao pesquisador entrar no universo dos sujeitos pesquisados, para descobrir o significado das ações dos sujeitos no processo interacional, procurando entender os fenômenos linguísticos pesquisados dentro do social com o objetivos de “[...] reunir todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Para a coleta de dados usou-se a observação, diário de campo e gravações eletrônicas. Essas ferramentas possibilitaram a obtenção de dados mais fidedignos. As aulas tiveram o tempo de gravação de 03h. As gravações foram realizadas com aparelhos específicos para a captação de áudio.

A pesquisa foi realizada em uma turma da sexta etapa, que corresponde ao 1º e 2º ano do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública de Teresina-PI. A turma era formada por 30 alunos, porém, apenas 13 participaram da pesquisa por se encaixarem nos seguintes critérios: ser devidamente matriculados, ser maior de 18 anos, e terem presença assídua na ficha de chamada. Dessa maneira, foram escolhidas 10 mulheres e 3 homens já que o critério foi baseado na presença de cada aluno, formando uma pequena amostra. Como se pode ver na tabela abaixo:

Quadro 1- Perfil dos colaboradores

Colaborador / sexo	Idade	Tempo afastado da escola	Profissão
Colaborador 1 F	42 anos	9 anos	Autônoma
Colaborador 2 F	18 anos	_____	Estudante
Colaborador 3 F	33 anos	_____	Pensionista
Colaborador 4 F	20 anos	2 anos	Aux. Limpeza
Colaborador 5 F	19 anos	2 anos	Estudante
Colaborador 6 F	19 anos	_____	Estudante
Colaborador 7 F	34 anos	13 anos	Dona de casa
Colaborador 8 F	40 anos	10 anos	Estudante/ Dona de casa
Colaborador 9 F	25 anos	5 anos	Estudante
Colaborador 10 F	40 anos	14 anos	Balconista
Colaborador 11 M	42 anos	20 anos	Pedreiro
Colaborador 12 M	51 anos	13 anos	Marceneiro
Colaborador 13 M	18 anos	_____	Estudante
Colaborador P	44 anos	_____	Professora

Fonte: informações fornecidas pelos colaboradores.

A escolha da professora que serviu também de sujeito, além dos 13 alunos, ocorreu pelo fato de ser a professora de Língua Portuguesa da turma. Assim, são 14 sujeitos, aqui também chamados colaboradores. O perfil da professora da turma é o seguinte: graduada em Letras-Português desde 2004, tem pós-graduação em supervisão com docência no ensino superior (2010), trabalha na rede de ensino do Estado do Piauí há 24 anos e na EJA há 16 anos. Dá aula em duas escolas diferentes, sendo manhã e noite na escola pesquisada e à tarde em uma escola em outro bairro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No diário de campo, registrou-se a rotina da turma nas aulas de língua portuguesa. Nesse período, onze aulas foram observadas e descritas, elas continham as mais diversas temáticas: gênero relato, figura de linguagem, complemento nominal, produção

textual, uso dos porquês, oração subordinada substantiva, adjetiva e adverbiais, adjetivos pátrios e etc. Para a análise foi feito um recorte de 2 eventos que foram mais significados.

Nesse evento denominado 1, participaram apenas seis colaboradores, são eles: P, AF10, AM11, AM13, AF4 e AF3. A professora iniciou a aula escrevendo no quadro sobre um assunto gramatical: orações adjetivas.

Quadro 2: Eventos de aula “oração subordinada adjetiva”

Evento 1: Aula de ensino de língua portuguesa

Propósito: exposição do conteúdo sobre “oração subordinada adjetiva”.

Participantes: professora e alunos (AF10, AM11, AM13, AF4 e AF3).

Regras de interação: a aula acontece da seguinte maneira: a professora escreve no quadro o que está escrito no livro didático, após isso, passa a explicar o que está no quadro.

As orações subordinadas adjetivas são aquelas com valor de adjetivo. Ela olha para o livro didático e escreve no quadro.

P: olha, psiu!! Nós estudamos as subordinadas substantivas, quais foram? Subjetiva, objetiva direta e indireta, predicativa, completiva nominal, que mais?

AF10: Não lembro.

P: Olha não lembro! Essa menina... risos. Substantiva, objetiva direta predicativa, e a completiva nominal e a positiva, eram seis, faltava a apositiva, são seis.

AF10: ta bem aqui.

P: essas aqui (aponta para o quadro) são somente duas, elas são as orações subordinadas adjetivas você pode perguntar, professora vamos ver somente essas? Não, você vai ver na sétima. Eitah meu Deus! Eu quero que vocês vá, vão para a sétima etapa afiadados. quando o professor dê aula lá saber o que que é tudo.

AM 11: né, a senhora não?

P: não é outra, depois eu digo porque eu não quero ir pra sétima etapa.

Começa a ler no quadro “tem valor de adjetivo por que cumprir o papel de caracterizar o substantivo” né? Vai dá característica ao substantivo, antecede essa informação, “as orações subordinadas adjetivas são

introduzidas pelos pronomes relativos”, quais? O quê, onde, o qual, os quais, cujo, cujas, entenderam?

AM13: não!

P:Elas só podem ser consideradas orações subordinadas adjetivas se tiver a introdução desses pronomes, ta? A classificação das orações adjetivas, exemplo: (aponta para o quadro no qual esta escrita uma oração e lê em voz alta) “os bois da minha fazenda, que contraíram febre aftose, serão sacrificados”. Se eu tirar isso aqui (ponta para o trecho): “que contraíram febre aftose”, essas duas informações tem sentido?

AM11: tem!

P: tem! Os bois da minha fazenda serão sacrificados! Num tem aquela pessoa que quando fala gosta de detalhar?

AM11: tem!

P: Num é? Aquela pessoa que gosta de contar uma historia com detalhes?

Né? Aquela pessoa que fala, então ta aqui! Que contraíram febre aftose, uma justificativa. E essa justificativa justamente é uma explicação que “ eles serão sacrificados” . Quer falar alguma coisa? Diga!

AF 10: não, eu conversando ia fazer uma pergunta, serão sacrificados, aí a pessoa pergunta porque?

P: é, se eu apenas quiser dizer isso, eu dei o recado e ninguém tem nada a ver. Só falo se eu quiser.

Alunos dão risadas.

AF10: eu vou dizer...

P: uma pessoa quer justificar, dizer porque será sacrificado ai já é algo bem pessoal. Você chegar e dizer assim: professora eu vou me separar, porque vai se separar mulher? Você responde se quiser né!

AF10: dá abertura pra pessoa perguntar também.

P: dá abertura num dá? Dá abertura! você responde se quiser! Né isso? E as vezes e algo assim, uma justificativa. Volta a ler as sentenças do quadro: “As classificações das orações adjetivas podem ser: restrintiva e explicativa, por exemplo, (fala de um assunto pessoal): quando a S.. deixou de vim, eu perguntei a várias pessoas e ninguém. Eu questionava: o que esta acontecendo? E ninguém de respondeu. Eu percebi que as pessoas me enrolavam, aí eu disse assim: quer saber de uma coisa não vou perguntar não. Um dia alguém vai me dizer o que ela tem. Aí depois eu soube.

AM11: não queriam falar né?

P: então ó, restrintiva, ela restringe ou particulariza uma informação, aí ó, a explicativa antecede a informação. Essa daqui (aponta para o quadro) ela é restrintiva ou explicativa?

Alunos conversam muito entre eles.

AF4: explicativa!

P: está explicando.

AM 11: aí se tirar lá, fica só? (aponta para a frase no quadro)

AF3: e se fosse só, professora, se fosse restrintiva, como ia ficar?

P: aqui é restrintiva (aponta para a frase no quadro) a informação ia ser delimitada.

AF3: ia ficar só com a primeira? Que a senhora falou o negócio da fazenda.

P: ia ser restrintiva sim!

AM 11: ia particularizar.

P: isso, ia particularizar!

AM11: estou começando a entender...

Fonte: Gravações de aulas e diário de campo.

Esse evento mostrou a tentativa da professora em passar o conteúdo de orações subordinadas. Inicialmente, os alunos interagem tentando entender o assunto passado, depois de algum tempo a maioria fica desatento. Viu-se a dificuldade dos alunos em entender os exemplos de frases soltas e o esforço da professora em relacionar as frases ao cotidiano e as vivências dos alunos.

O evento 2, é interessante por ser uma tentativa de aula de leitura. A professora havia participado de uma capacitação para professores do ensino fundamental e lá passaram o texto domingão de Márcia Paganini, ela achou interessante e resolveu trabalhar este texto com os alunos da EJA. Como no exemplo a seguir:

Quadro 3: Eventos de aula (leitura de texto).

Evento 2: leitura de um texto.

Propósito: ler um texto em voz alta.

Participantes: professora e alunos (AF10, AM11, AF9 e AM13).

Regras de interação: a aula acontece da seguinte maneira: a professora pede pra uma aluna ler em voz alta o texto para depois responder algumas questões sobre o significado de algumas palavras.

P: pode ler, AF10...! Pode ler!

AF10: esse textozinho aqui?

P: é o primeiro

AF10: indique os significados das expressões... A aluna ler a questão que está acima do texto.

P: Não, o texto logo

AF10 Até.

P: domingo, eu passei o dia. Começa a ler a primeira frase do texto.

AF10: é esse texto?

P: Ó, esse texto é um jogo de palavras da nossa orientadora Marcia Paganine Cavéquia é ela que fez o curso conosco, a idéia dessa atividade foi dela, é um relato dela, né? Uma professora de português, acho que tem mestrado e ela que fez essa atividade.

A aluna F10, começa a ler o texto em voz alta.

Texto: Domingão

Domingo, eu passei o dia todo de bode. Mas, no começo da noite, melhorei e resolvi bater um fio para o Zeca.

- E aí, cara? Vamos ao cinema?
- Sei lá, Marcos. Estou meio pra baixo...
- Eu também tava, cara. Mas já estou melhor.

E lá fomos nós. O ônibus atrasou, e nós pagamos o maior mico, porque, quando chegamos, o filme já tinha começado. Teve até um mano que perguntou se a gente tinha chegado para a próxima seção.

Saímos de lá, comentando:

- Que filme massa!
- Maneiro mesmo!

Mas já era tarde, e nem deu para contar os últimos babados pro Zeca. Afinal, Segunda-feira é dia de trampo e eu detesto queimar o filme com o patrão.

Não vejo a hora de chegar o final de semana de novo para eu agitar um pouco mais.

Márcia Paganini Cavéquia

P: Gente, né estranho?

AM11: É gíria, professora!

P: As gírias não e dos dias atuais. Não é dos dias atuais, posso falar, por exemplo.

AM11: pode.

AF10: professora ela não vi que eram dois rapazes.
P: como é que bode, era uma expressão que se usava quando estava menstruada? Mas eu pouco ouço.
AF 9: no colégio, as meninas do colégio antes.
P: eu pouco ouço, elas já usam outras expressões , o tempo vai atualizando e as pessoas vai se encaixando num é isso?
AM13: professora mas depende da região.
P: depende da região, que em outra cidade, quando ela falou essa expressão é isso e isso, caiu em desuso, é uma expressão corriqueira de mocinha de doze ou treze anos. O que seria esse bode aí?
AM 13: sei fazer não
AF10: coloquei pra baixo

Fonte: Gravações da aula e diário de pesquisa.

Neste evento a professora trabalhou o texto com leitura em voz alta de uma aluna. O intuito era de responder as questões que foram postas, indicar os significados das expressões que estavam grifadas no texto. Dessa maneira, trabalhar as gírias que se faziam presentes no texto. Esse evento é o primeiro no qual a professora usou o texto, porém dá prioridade ao estudo somente de algumas expressões.

A professora não destacou elementos importantes no trabalho com o texto, como o contexto, situação, interação e etc. Apenas trabalhou o aspecto linguístico do texto. Infelizmente o contexto escolar não favorece a leitura, pois, segundo Kleiman (2002):

[...] o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua (KLEIMAN, 2002, p. 30).

Não há uma aula real de leitura, apenas o trabalho de delinear algumas partes ou expressões soltas que estão dentro do texto, isso causa a não compreensão do real significado global do que está no texto. Por isso, muitas vezes a dificuldade de se entender ou compreender aquilo que está no texto por parte dos alunos.

De um modo geral, os eventos até aqui apontados mostram que as práticas pedagógicas da aula de língua portuguesa prioriza mais os assuntos relacionados à gramática e o trabalho com o texto ainda é bem discreto. Kleiman (2002) aponta o paradoxo no ensino de leitura das escolas, pois;

Enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe (KLEIMAN, 2002, p. 20).

Os alunos convivem em seu dia-a-dia com uma diversidade de textos, porém a escola não trabalha textos do social. E quando há uma aula de leitura, como no evento 2, não leva o aluno a uma leitura crítica ou reflexiva, o que existe é apenas um ensino gramatical. Em algumas escolas consideram-se apenas um tipo de letramento, o escolar. Dessa forma, depara-se com uma situação corriqueira nas salas de aula brasileiras: o ensino de leitura e escrita desvinculado da vida social dos alunos. E, por isso a dificuldade de muitos alunos em compreender os textos oferecidos pela escola.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que os alunos do ensino médio tenham algumas competências quanto ao ensino da leitura como:

Habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.) (BNCC, 2017, 501).

O ensino de leitura como analisado no último evento, mostra que o aluno deve ter algumas competências desenvolvidas ao longo da vida escolar, porém a realidade isso não acontece. O

ensino escasso de leitura principalmente na EJA nível médio, como apontou os eventos, não levam os alunos a essas competências, ao fato da leitura ser colocada apenas no plano gramatical.

CONCLUSÃO

Discutiu-se neste trabalho que o letramento é um desenvolvimento que extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. Assim, torna-se impossível se falar em um só tipo de letramento, a escola deve englobar em seus ensinamentos os mais diversos tipos de letramentos existentes no social, a fim de proporcionar inserção social e maior uso dos letramentos.

Em resposta à pergunta norteadora deste trabalho “quais os eventos de letramento que ocorrem em sala de aula”, os resultados mostram que esses eventos de letramentos são instaurados mais com uso da escrita, uso de atividades de copiar, pois, conforme visto nas análises, não há aulas voltadas para a leitura. Pode-se dizer que o letramento trabalhado nesta escola é reduzido, já que não abrangem as atividades voltadas com uso da leitura as práticas sociais. Os eventos de aula mostraram que a maior parte das aulas de portuguesa eram focadas apenas em assuntos gramaticais e não há aulas de leitura que contemplem os aspectos profundos do texto.

As análises mostraram também que os colaboradores possuem níveis de letramentos do mais simples ao mais complexo. Através da rotina deles é possível observar que estão imersos na cultura letrada, mas ainda estão a margem de uma participação efetiva.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundamental/arquivos/pdf/> Acesso em 03 de junho de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais(Ensino médio)- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>> Acesso em: 05 de junho de 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> BNCC. pdf Acesso em: 06 de junho de 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51 ed. V. 22. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

KLEIMAN, Ângela B.. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LIMA, Maria da Glória. *Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia*. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOPES, Iveuta A. *Cenas de letramentos sociais*. Recife, PE: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE- Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras e Lingüística, Recife, 2006.

- MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. *Leitura e senso crítico: uma pesquisa com alunos de 5ª e 6ª séries*. Teresina, Halley, 2004.
- _____. *Eventos de letramento em situação Carcerária*. Teresina: Editora F. G. Com. de Equipamentos e Serviços Ltda. 2017.
- MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- PIETRI, Emerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SIM-SIM, Inês. *O ensino de leitura: a compreensão de textos*. PNEP- ministério da educação. Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Lisboa: 2007.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia da educação*. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LETRAMENTO LITERÁRIO E O USO DAS PARÁBOLAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Cleyton Silva Ferreiraⁱ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado do autor e apresenta uma proposta para o uso do gênero literário parábola como instrumento de ensino na EJA, visando à formação desses alunos enquanto leitores, com base no letramento literário de Rildo Cosson (2011). Primeiramente, é feita uma breve discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino, que é o contexto de aplicação desta proposta.

Sabemos que a modalidade de EJA é complexa, não se limita somente ao processo de leitura e escrita. Ela apresenta problemas estruturais relacionados à realidade tanto da situação educacional do país, quanto do seu público-alvo. Apesar da grande importância da EJA no cenário educacional e dos seus avanços, ainda há muito a ser feito para sua universalização, de modo que se possa garantir aos alunos tanto a matrícula quanto a sua permanência na escola.

Conforme Pedrosa (2010), o atendimento do público na EJA se destina às pessoas que, na idade regular, não puderam estudar ou não foram atraídos pelo conteúdo escolar, encerrando sua vida estudantil antes de concluí-la, isso, conseqüentemente, gera a exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. De modo geral, o público atendido pela EJA é de jovens, adultos e idosos com faixa etária a partir de 15 anos ou mais,

ⁱ Graduado em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Anhanguera - Uniderp (MA) (2013). Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2014). Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University (2020). Atualmente é professor na rede publica de ensino de Caxias no Maranhão, modalidade EJA. Email: cleytonsilvaf13@gmail.com

que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade adequada ou desistiram por diferentes motivos. As discussões atuais em torno da EJA não podem mais se limitar à reprodução do que é feito na educação normal, pois são duas modalidades de ensino com contextos situacionais distintos.

De maneira geral, a escola tem como função ensinar leitura e escrita de maneira competente e crítica. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros (PCNs) (1997) e as Diretrizes Curriculares (2008) reforçam a necessidade de pesquisas voltadas ao ensino com foco em gêneros diversificados. A partir deles, é possível se desenvolver propostas de trabalho com leitura, escrita e análise linguística, colaborando para a compreensão textual, bem como para o aprimoramento e aprofundamento do estudo em gramática.

É importante destacar que ainda há, em muitas práticas escolares, a visão equivocada de que vários gêneros distintos devam ser apresentados simultaneamente aos alunos. Ao se trabalhar uma quantidade elevada de gêneros no processo de ensino e aprendizagem de uma turma, não é feita a devida exploração e apreensão de suas diversidades, de suas características e seus objetivos para além da sala de aula, e isso acaba por dificultar a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, o desenvolvimento de um trabalho eficiente no contexto da sala de aula fica inviabilizado com o uso de um grande número de gêneros e, assim, não se explora suas características específicas de modo dinâmico, na leitura, na escrita e nas mais diversas facetas em que o trabalho com textos se apresenta. A sugestão é para que, então, escolha-se, dentre os gêneros textuais, os mais adequados para serem trabalhados em sala de aula.

Considerando isso, nosso trabalho propõe o uso do gênero literário parábola, pelo fato de ser possível, com ela, fazer uma ponte entre os saberes que os alunos trazem da sua realidade e os saberes que eles precisam adquirir.

Quanto ao espaço escolar, às atividades educacionais e aos documentos específicos da Educação de Jovens e Adultos,

percebemos que não podem ser definidos através do contexto fechado em que a pesquisa sobre a prática da alfabetização é realizada, pois a educação nessa modalidade é estabelecida, tem continuidade e mudanças e adequações próprias para um melhor aproveitamento da aprendizagem.

A PARÁBOLA COMO GÊNERO LITERÁRIO

Desde suas primeiras manifestações, o gênero parábola apresenta a narrativa como uma construção curta, de natureza moral, e apresenta a situação e as ideias sobre a vida de uma pessoa de modo a serem consideradas através de uma linguagem simbólica. Para Moisés (1985), a parábola é entendida como um conto semelhante ao apólogo e à fábula, que expressam lições éticas de maneira indireta ou simbólica. E, a partir da sua presença no Novo Testamento da Bíblia Sagrada, a parábola se confirma como um gênero do campo literário.

O termo parábola é derivado do verbo grego *parabole* e seu significado pode ser traduzido para o português como brincar, trazer, colocar lado a lado. Foi dessa a forma que o grego desenvolveu seu conceito, baseado no seu caráter de comparação entre situações ou coisas, visto que, para se comparar coisas, o que se faz é alinhá-las, colocá-las lado a lado (SANT'ANNA, 2010).

O gênero parábola, quando bem compreendido pelos alunos, poderá enriquecer de forma significativa o vocabulário destes, sua capacidade de compreensão de situações e de argumentação, além de ajudar na construção de uma identidade mais sólida, tornando-os capazes de atuar de modo ético nos mais variados espaços em que eles circulam. O sistema educacional sempre procurou aproximar-se da realidade de seus educandos e buscar uma maior proximidade do conteúdo que é transmitido com a realidade deles, com isso são pensados e estudados vários métodos que possam suprir esse anseio.

Os meios pelos quais o aluno chega à aprendizagem são sempre objetos de estudo e de interesse de docentes e especialistas

do campo pedagógico, mas o caminho a ser percorrido é ainda longo e complexo, por isso a necessidade de se criar estratégias e mecanismos que viabilizem essa trajetória é sempre constante. Para isso, faz-se o uso de métodos – tendo já conhecido sua importância e seus conceitos para bem usá-los – e dentre elas está o trabalho com gêneros literários, é que é onde o gênero parábola se enquadra.

Quanto ao seu uso como instrumento pedagógico de ensino, destacamos que as parábolas não são apenas uma maneira de anunciar uma mensagem, mas também um método muito eficaz de ensino quando usadas com um objetivo estruturado e específico. O sistema educacional tem sempre buscado se aproximar da realidade de seus alunos por meio dos assuntos ministrados, projetados e estudados com diferentes métodos que permitem atender aos objetivos específicos do ensino e aprendizagem, dessa forma, a parábola é uma boa escolha para o trabalho com a leitura.

O gênero parabólico desperta e aguça a imaginação, o sentido artístico, a capacidade de relacionar entre si ideias, sonhos e vida, a agilidade mental, a capacidade de síntese e de análise, o sentido lúdico e teatral da vida. É sempre uma fonte de diálogo. Aproxima da verdade mais clara, algumas vezes menos pungente e outras, mais vivas. Exibe-a com roupagens atraentes e provocantes. A parábola é, simultaneamente, verdade e fantasia, realidade e imaginação. Aproxima os homens da natureza e os irmana (FRANCIA, 1992, p. 9).

As formas pelas quais os alunos podem aprender são o objeto do estudo e interesse de professores e especialistas no campo da educação. O caminho que deve ser seguido por estes profissionais para que a aprendizagem seja efetiva é muito complexo, portanto é necessário criar estratégias e mecanismos que os auxiliem, além de conhecer os conceitos dos métodos para que possam usá-los bem.

Ao analisar as possibilidades didáticas das parábolas como um meio de intervir na realidade dos alunos, podemos confirmar seu potencial na sala de aula como uma proposta pedagógica. São textos que levam em conta a natureza do público e a natureza do intermediário; se, por um lado, eles abrem um diálogo, respeitando

os ouvintes, por outro, não deixam de fornecer material explicativo e eficaz sobre questões específicas relacionadas a seus ouvintes, incentivando o público à construção de valores em um processo cada vez mais dinâmico e recompensador.

PROPOSTAS DE AULAS BASEADAS NA TEORIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE RILDO COSSON

A proposta formulada por Rildo Cosson em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2011) – que vem sendo bastante divulgada na academia e trata da leitura de textos literários – é a que embasa o que é desenvolvido nas sugestões de práticas e atividades significativas com a parábola na EJA, apresentada neste artigo. Consideramos a proposta de Cosson (2011) ideal para ser utilizada aqui, pois ajuda tanto aos professores quanto aos alunos a aprimorarem e expandirem o trabalho e contato pessoal com a leitura – neste caso, especificamente a literária – na escola, para além das práticas simples.

Em seu livro, Cosson (2011) afirma que a leitura literária tem uma estrutura especial, ela inclui não apenas aspectos diferentes do uso social da escrita, mas, acima de tudo, a garantia de aprendizado eficaz. O autor sugere que a escola permita que os alunos compartilhem suas experiências de leitura e não o conhecimento histórico da literatura. Destaca, no entanto, que apenas ler o texto não é suficiente, essa experiência precisa ser ampliada com informações específicas do campo literário, pois ela precisa ser compreendida.

Na aplicação dessa sugestão metodológica em aula, Cosson (2011) chama de referência a apresentação do autor da obra a ser discutida, no entanto, a aula não deve apenas enfatizar a biografia do autor. Deve-se lembrar de que essa etapa da sequência básica é a que introduz o processo de leitura de obras literárias para jovens. É, também, o momento de chamar a atenção do leitor sobre curiosidades, fatos particulares ou como eles aconteceram, dependendo do trabalho que está sendo realizado, não na integração do trabalho (COSSON, 2011).

O professor deve apresentar a obra em seus aspectos físicos, chamando a atenção dos alunos. Para isso ele pode, por exemplo, planejar uma visita à biblioteca da escola ou realizar uma pequena cerimônia para distribuir essas tarefas de leitura. Quando só é possível se disponibilizar aos alunos um livro fotocopiado, é importante fazer com que eles entrem em contato com, pelo menos, a cópia original do professor ou da biblioteca.

Nesse momento de primeiro contato físico e visual com o livro, é necessário se fazer a leitura de seus elementos externos, como a capa, orelha, contracapa, ilustrações etc., para que então possam ser feitas as suposições sobre o que esperam da leitura. Não é necessário que os professores estendam muito esta etapa do procedimento básico, sua função é incentivar os alunos a conhecer o trabalho selecionado e fazê-los receber as obras positivamente.

A construção do significado do texto envolve o diálogo entre autores, leitores e comunidades, cada um entrelaçando uma vasta quantidade de informações. Considerando isso, no outro passo da sequência básica, Cosson (2011) sugere que se dê atenção à complexidade da interpretação, que não pode ser ignorada, mas também não pode se configurar como um obstáculo insuperável, dividindo essa etapa em dois momentos: interior e exterior (COSSON, 2011).

O momento interior consiste no encontro entre obra e leitor. Após a leitura das palavras, páginas e capítulos, no final da leitura, se encontra uma compreensão geral do lido. Esse momento é pessoal, particular de cada leitor, mas, ao mesmo tempo, não é individual; ele é essencialmente pessoal, porque envolve a história do leitor, suas relações familiares e tudo o que compõe o contexto a partir do qual ele enxergará a leitura. Motivação, introdução e até leitura são elementos de interferência da escola na alfabetização literária, portanto, não se deve perder de vista o fato de que o momento interior também é um ato social (COSSON, 2011,).

Segundo Cosson (2011), o momento externo é a concretização da interpretação, como um ato de construção semântica dentro de uma comunidade específica, nesse momento é necessário

diferenciar a leitura literária feita na escola e a leitura fora dela. "Na escola, [...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente" (COSSON, 2011, p. 66).

Momentos externos permitem o compartilhamento de interpretações, aqui os alunos se veem como membros de uma comunidade de leitura e ampliam seus horizontes. No momento da socialização de interpretações, Cosson (2011) recomenda ter em mente que, embora não exista uma interpretação única, nem todas as visões são possíveis.

Quanto às atividades de produção a partir das interpretações, pode acontecer tanto a socialização das ideias de forma verbal quanto a escrita de textos; isso varia conforme os perfis dos alunos, os objetivos de tal aula, além de outros fatores do planejamento do professor. Porém, é importante também que organizem atividades dinâmicas, incluindo desenho, música e até mesmo, expressão corporal.

Visando, portanto, oportunizar aos alunos o contato com as parábolas, como um instrumento para a sua aprendizagem e desenvolvimento da leitura, sugerimos na sequência algumas propostas de aulas. Destacamos que as aulas constroem-se no esquema: tema e parábola, pois acreditamos que a delimitação explícita de temas é uma forma de facilitar a apreensão da leitura para os alunos.

Considerando o público-alvo, acreditamos que na primeira aula deve-se fazer apenas uma apresentação geral desse gênero, levando aos discentes um breve histórico da parábola.

Abrindo a primeira aula de forma dialógica com o conceito de parábola, deve-se apontar fatos como a etimologia da palavra, que consiste em uma derivação do grego *parabole* e quer dizer uma curta história narrativa com elementos de ficção e não ficção; como a presença, nas narrativas parabólicas, de personagens que podem ser tanto pessoas, animais, lugares, como também situações do dia a dia das pessoas, visando, ao final, uma compreensão moral da história contada; entre outros, para que os alunos possam se apropriar do termo antes de ler os textos de fato.

Os procedimentos metodológicos desse encontro seriam: aula expositiva dialogada; realização de inferências a respeito do gênero parábola, de forma que os alunos possam reconhecer suas particularidades e identificar exemplos de situações de seu cotidiano; e questionamentos com respostas orais sobre o conteúdo.

Na continuidade da sequência didática planejada, conforme Cosson propunha em seu livro, incentiva-se aos alunos descrever com suas palavras, de alguma forma, o que compreenderam acerca da ideia geral das parábolas enquanto um tipo de texto literário específico, pois é necessário certificar-se que os alunos conseguem, de fato, se apropriar do conceito e do significado do que lhes é apresentado.

Como a primeira aula é basicamente uma exposição oral dialogada, os recursos utilizados seriam apenas quadro acrílico e seus acessórios. Para a avaliação da aprendizagem dos alunos, os critérios adotados podem ser os seguintes: compreensão oral e visual, participação ativa, comportamento, realização da atividade oral de perguntas e respostas.

Sabemos que para constatar a assimilação do conteúdo, o professor deve fazer perguntas que incentivem os alunos a compartilhar suas ideias e dúvidas, de forma que se possa acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos na medida em que a unidade de estudo progride. Com essa estratégia adotada, todos podem participar desse primeiro momento, no qual o objetivo é apresentar e esclarecer quaisquer questões sobre as parábolas.

Em uma segunda aula pode-se, então, apresentar uma parábola para os alunos, sem deixar de levar em conta, da mesma forma, que alguns podem ainda ter dificuldades em se familiarizar com esse gênero. O objetivo principal dessa aula é dar aos alunos a oportunidade de conhecer um exemplo concreto desse gênero literário.

Para essa aula, em consonância com o que se propõe, a sugestão de parábola para leitura é a intitulada “Parábola do barco vazio”, através da qual pode-se trabalhar o tema “Conter ou extravasar a raiva”. O texto é apresentado abaixo, e dispõe de vídeos gratuitos na plataforma YouTube, intitulados “O barco

vazio”, que mostram essa parábola narrada em meio audiovisual e podem ser levados para a aula, como um recurso extra.

A parábola do barco vazio

Um grande sábio vendo que um de seus alunos não conseguia conter sua raiva e sua fúria interior resolveu lhe contar uma pequena estória:

“Quando eu era jovem, adorava navegar de barco”. Eu tinha um barquinho e remava sozinho em um lago. Ficava ali durante horas. Uma vez, eu estava no meu barco, de olhos fechados, meditando, numa noite esplêndida. Então, outro barco veio flutuando, trazido pela corrente, e bateu no meu.

Meus olhos estavam fechados, então eu pensei: alguém bateu o barco no meu. Enchi-me de raiva. Abri os olhos e estava a ponto de vociferar algo para o homem, quando percebi que o barco estava vazio!

Então não havia onde descarregar a minha raiva. Em quem eu iria extravasá-la?

O barco estava vazio, à deriva no lago e tinha colidido com o meu. Não havia nada a fazer. Não havia possibilidade de projetar a raiva num barco vazio.

Eu fechei os olhos, a raiva estava ali. Mas não sabia como extravasar. Decidi então, fechar os olhos simplesmente e flutuei de volta com a raiva. E esse barco vazio tornou-se a minha descoberta.

Eu atingi um ponto dentro de mim naquela noite silenciosa. Esse barco vazio foi meu mestre.

E, se agora alguém vem me insultar, eu rio e digo: “esse barco também está vazio. Fecho os olhos e mergulho dentro de mim”.

Esse recurso, com a demonstração do episódio em áudio e vídeo, pode ser escolhido para facilitar a compreensão da história pelos alunos, por ser uma forma mais dinâmica e atrativa de fazê-los se interessar pelas narrativas parabólicas. Logo após o vídeo a parábola pode, ser lida e relida novamente, para praticar a leitura e melhorar a fixação. Depois disso, pode-se abrir espaço para a partilha de seus entendimentos e para o diálogo.

Após ouvir cada um dos alunos sobre sua compreensão a respeito da parábola em questão, faz-se perguntas sobre a moral da história, os aspectos que chamaram sua atenção, os personagens, o ambiente em que foi desenvolvida a história etc.; todos os elementos básicos que compõem a narrativa, considerando que os aspectos literários são também importantes nesse momento de contato com o texto. A partir disso, abre-se espaço para explorar de forma criativa e dinâmica a compreensão da parábola, como nos propõe Cosson (2011).

Além do conteúdo do vídeo e da interpretação textual, visual e oral, pode-se explorar mais o tema e associá-lo a temas transversais presentes nos documentos oficiais, como: autocontrole, inteligência emocional e o uso de tecnologias na sala de aula. Como recurso para a aula, deve-se usar: aparelho de datashow, notebook, slides, caixa de som – por conta do recurso audiovisual –, atividades fotocopiadas, além de quadro acrílico e acessório. A avaliação refere-se à observação da compreensão do texto através da participação oral, ativa.

Para finalizar a aula em questão, recomenda-se voltar ao tema inicial e destacar alguns pontos interessantes das discussões, refletindo sobre como praticar algumas maneiras de extravasar a raiva e livrar-se da hostilidade quando ela surgir. Ao final, em conjunto com todos os alunos da sala, o professor sugere a seguinte atividade: produzir uma lista de sugestões como a que se segue com base na parábola trabalhada:

- Refletir sobre as consequências do uso de palavras de baixo calão e a mácula que pode criar no outro;
- Procurar ser compreensivo e pacífico;
- Não agir por impulso, nem por irritação/nervosismo;
- Encontrar maneiras de canalizar a raiva de forma que não prejudique a você nem a ninguém;

Para a terceira aula sugerimos o texto “A parábola do lápis”, que, com o tema correspondente “a vida é feita de desafios e superação”, tem o objetivo de solidificar nos alunos o conhecimento sobre esse gênero o literário, de refletir sobre a

história contada, produzir material acerca do tema, recriando e contando outras histórias semelhantes, estimulando, dessa forma, a imaginação e a criatividade artística dos alunos. A abordagem dos conteúdos dá-se a partir do texto abaixo.

A parábola do lápis

Um Fabricante de lápis falou com cada um de seus lápis dizendo:

– Existem cinco coisas que você precisa saber antes de eu lhe enviar para o mundo.

Sempre se lembre delas e você se tornará o melhor lápis que você pode ser.

– Primeira:

Você poderá fazer muitas grandes coisas, mas só se você permitir-se estar seguro na mão de Alguém.

– Segunda:

Você experimentará um doloroso processo de ser afiado de vez em quando, mas isto é exigido se você quiser se tornar um lápis melhor.

– Terceira:

Você tem a habilidade de corrigir qualquer mal-entendido que você puder ocasionar.

– Quarta:

A parte mais importante de você sempre estará do lado de dentro.

– Quinta:

Não importa a condição, você deve continuar a escrever. Você deve sempre deixar uma marca clara e legível não importa o quão difícil a situação.

Todos os lápis entenderam, prometendo lembrar-se sempre, e entraram na caixa compreendendo completamente o propósito de existirem.

A sequência metodológica sugerida é a seguinte: primeiramente, uma conversa a respeito do tema tratado na história, apenas com perguntas a respeito do título da história; a amostragem de um vídeo com o auxílio de aparelho de datashow e notebook, sendo esta uma atividade que desperta bastante o interesse de todos os alunos, que se interessam mais pelo enredo da história quando

acompanhado de vídeo; em seguida, podem ser feitas perguntas para os alunos sobre o que entenderam e se poderiam recontar a história oralmente, ou reescrevê-la em uma folha. Para a realização dessa aula necessita-se dos seguintes recursos: quadro acrílico e acessório, datashow, notebook e vídeo da história. Como forma de avaliar: observar a compreensão através de discussão oral, participação ativa, comportamento no decorrer da aula e realização da troca de experiências dentro da aula.

Na quarta aula, para complementar as temáticas anteriores, sugerimos o tema “a sutil diferença do sábio para o inteligente”, relacionado à parábola escolhida. O objetivo aqui é retomar os assuntos das séries anteriores e revisá-los de forma dinâmica e prazerosa.

O procedimento constitui-se na revisão dos conteúdos e assuntos que os alunos já estudaram, fazendo menções a alguns deles, de forma que possam interagir em grupo e partilhar as experiências que já viveram no ambiente escolar, refletindo sobre tudo o que, de alguma forma, já contribuiu para suas aprendizagens. A parábola base para a aula é a intitulada “Uma pequena história árabe de sabedoria”:

Uma pequena historia árabe de sabedoria

Um homem morreu e deixou seus dezessete camelos como herança para os seus três filhos. O seu testamento dizia que a metade dos camelos seria do filho mais velho, um terço seria do segundo e um nono do terceiro filho.

O que fazer?

Eram dezessete camelos; a metade seria dada ao mais velho. Então um dos animais deveria ser cortado ao meio?

Isso não iria resolver, porque um terço deveria ser dado ao segundo filho. E a nona parte ao terceiro?

É claro que os filhos correram em busca do homem mais erudito da cidade, o estudioso, o matemático. Ele raciocinou muito e não conseguiu encontrar a solução – matemática é matemática.

Alguém sugeriu: “É melhor procurarem alguém que conheça sobre camelos ao invés de matemática”. Foram então ao Sheik da cidade, um homem bastante idoso, inculto, porém sábio por sua experiência. Contaram-lhe o problema.

O velho riu e disse:

“É muito simples, não se preocupem”.

Emprestou um dos seus camelos – eram agora 18 – e depois fez a divisão.

Nove foram dados ao primeiro filho, que ficou satisfeito.

Ao segundo coube a terça parte – seis camelos; e ao terceiro filho, foram dados dois camelos – a nona parte.

Sobrou um camelo: o que foi emprestado.

O velho, então, pegou seu camelo de volta e disse: “Agora podem ir”.

Essa parábola é baseada em texto do livro “O Homem que Calculava”, do professor de matemática Malba Tahan, publicado em 1938. Com ela é possível se realizar um trabalho de caráter interdisciplinar, pois o enredo faz menção a aspectos geográficos, entre outros pontos que podem incitar uma discussão para além da literatura.

Os procedimentos metodológicos sugeridos são aula expositiva dialogada; breve revisão e, logo em seguida, como forma de avaliação, socialização de uma atividade, como a seguinte: pode-se pedir para que os alunos, em grupos, criem ou contem uma história semelhante (não seria uma recontagem, mas uma criação propriamente dita), ajudando assim uns aos outros a terem domínio da fala e escrita e autonomia, em seguida essas histórias seriam compartilhadas oralmente para que toda a sala pudesse refletir sobre histórias diferentes, todas baseadas na leitura primeira.

A proposta das aulas acima descritas não é algo fechado e acabado, são apenas sugestões que podem ser seguidas e também acrescentadas com outros elementos. Destacamos que a proposta é indicada para o trabalho na primeira etapa da EJA, mas pode ser modificada para ser aplicada nas demais etapas. Enfatizamos estratégias voltadas à leitura compartilhada e a situações nas quais os alunos escolham o que ler, conversem e expressem opiniões sobre os textos lidos e ouvidos; dessa forma, a parábola contribui

para que o sujeito da EJA se torne crítico e reflexivo dentro de seu contexto social.

Neste estudo, que é, como foi dito no início, um recorte da dissertação de mestrado do autor, buscamos abordar sobre o uso das parábolas no processo de ensino e aprendizagem de leitura na EJA com base – não somente, mas principalmente – na teoria de letramento literário de Rildo Cosson (2011).

A EJA é uma modalidade de ensino tão importante para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos em tempo regular, por esse e outros motivos, houve o interesse em desenvolver um trabalho que pudesse beneficiar esse público, de forma que os motivassem intrinsecamente. Dessa forma, o estudo visou mostrar que o trabalho com a leitura, desenvolvido na EJA, precisa considerar a diversidade dos alunos e das turmas, bem como as demandas da sociedade, na formação de leitores críticos, para que possam entender a realidade ao seu redor e exercer sua cidadania plenamente, e assim escolhemos um gênero textual/literário que acreditamos ser um grande instrumento para a aprendizagem desses alunos.

Reforçamos que o estudo não se destinou a uma análise de prática de leitura, o objetivo foi apenas compreender a importância da mediação da leitura por meio do gênero literário parábola na EJA, bem como apresentar sugestões de planos de aulas para nortear a prática de educadores desta modalidade de ensino. Assim, acreditamos que o gênero parábola, da mesma forma que os outros gêneros mais comumente levados para a sala de aula, cumprem as necessidades e propostas sugeridas pelos documentos oficiais da educação brasileira.

A percepção do aluno jovem e adulto como sujeito ativo de sua aprendizagem, que problematiza a realidade na qual se insere, deu origem a uma proposta de alfabetização conscientizadora. Atualmente, sabemos que o desafio dos profissionais que atuam nessa área está relacionado a oportunizar a esses alunos o acesso à cultura letrada, que lhes possibilite participar ativamente da esfera política, cultural e do trabalho. Isso implica necessariamente a revisão do papel

da escola, do professor, nas novas concepções de ensino e aprendizagem, dos conteúdos a serem abordados nesses processos.

Por fim, reiteramos que a formação de leitores nessa modalidade de ensino deve considerar a realidade, o perfil e as práticas sociais vivenciadas por jovens e adultos; isto significa o desenvolvimento de práticas didáticas coerentes com a pluralidade de indivíduos. Entretanto, para que tenhamos resultados satisfatórios, não basta somente revermos o material didático, é preciso que o educador tão somente repense o seu papel enquanto mediador de uma aprendizagem, mas que, principalmente, priorize a bagagem de conhecimentos trazidos por seus alunos, na escolha dos textos a serem trabalhados, para que façam sentido e sejam geradores de mudanças concretas na vida deles.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Wanda M. *A didática da educação básica de jovens e adultos: Uma construção a partir da prática do professor*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 1996.

CONSTITUIÇÃO. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir (Org). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Guia da Escola Cidadã n. 5).

PEDROSO, Sandra Gramilich. *Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos*. In: I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa.

Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA UFPB, 2010. Disponível em: <<http://www.catedraunescoeja.org/GT05/COM/COM019.pdf>>. Acesso em: 01 de setembro de 2019.

ARROYO, Miguel. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19 - 50.

COSSON, R. *A literatura em todo lugar*. In: *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014a. _____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014b. COSSON, R; SOUZA, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: Acesso em: 23/02/2016.

MOISÉS, Massoud. *A literatura portuguesa*. São Paulo: Cultrix. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANT'ANNA, M. A. D. *A parábola*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:
alfabetização e letramento incitação de leitura e escrita
para alunos do ensino fundamental**

Meridalva Gonçalves de Sousaⁱ

A educação é o ponto em que decidimos se amamos
o mundo o bastante para assumirmos
a responsabilidade por ele.
Hannah Arendt (1906-1975).

INTRODUÇÃO

Os conceitos de alfabetização e letramento são bastante discutidos nos anos iniciais, considerando que neste nível de ensino existe, por parte dos professores, uma preocupação em fazer com que a criança adquira competência de leitura. Porém, não é exagero afirmar que muitos alunos adentrem no Ensino Fundamental II sem ler e consequentemente sem escrever. A constatação dessa realidade, na escola lócus da minha atuação docente acionou o sentimento de enfrentamento da problemática em questão, solicitando a revisitação de minha base de formação, para além desta, buscar condições de alfabetizar letrando pré-adolescentes e adolescentes, estudantes do 6º ano da Unidade Escolar Nossa Senhora dos Remédios, nos anos de 2018 e 2019, os quais ainda não foram alfabetizados, levando-os a encontrar o prazer ao ler e ao escrever.

O que se aponta neste artigo é o caráter de interdependência entre letrar e alfabetizar. Esta prima pela técnica que tem como objetivo ensinar a ler e escrever de maneira coerente e aquela trata da habilidade de fazer o uso da leitura e da escrita não só na escola, mas em outros espaços sociais. Portanto, alfabetização e letramento são

ⁱ Mestre em Teoria Literária e professora no ensino público na cidade de Caxias-MA.

processos distintos e definir claramente esses termos foi extremamente relevante, para que fosse possível, como professora que sou, traçar a metodologia de ensino que viesse fazer com que os alunos que não liam e nem escreviam viessem a ter essas habilidades.

Ao me deparar com essa realidade, senti a necessidade de levar para a sala de aula atividades que destacassem a escrita como prática no ambiente escolar, por acreditar que somente assim, os alunos teriam a oportunidade de formular ou reformular hipóteses sobre a utilidade, o funcionamento e a configuração da língua escrita no seu cotidiano. O caminho foi árduo, em particular, devido à idade avançada dos alunos, que por não possuírem condições de leitura e escrita, se tornam mais apáticos em sala de aula, somando-se a isto outros elementos, tais como: a falta de interesse da própria família, o nível de agressividade bastante aflorado e a falta de material escolar.

Desta forma, um dos pontos de partida para amenizar os problemas mencionados foi buscar suportes teóricos e metodológicos sobre alfabetização e letramento. E, não foi difícil. Foi agradável voltar a ler alguns autores como: Freire (1982), Soares (1998) Rezende (1997) e conhecer as proposições de Barbosa (2003).

Nestes autores, constatei a alfabetização como um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, assim, ser alfabetizado significa que o indivíduo tem condições de codificar e decodificar palavras e textos. Sobre letramento, constatei também que este abrange a capacidade que o sujeito tem de se colocar como autor (sujeito) do seu próprio discurso, tanto em relação aos textos escritos como em relação aos textos orais. Logo, ser letrado é ter percepção histórico-social.

Estes conceitos me fizeram revisitar o início da década de 1990, quando, como estudante do curso de Letras, mantive os primeiros contatos com as proposições de Freire (1982) que tratam da necessidade imperiosa da leitura e da escrita no cotidiano escolar, pois nestas se baseiam todas as relações sociais, daí o autor conclamar a adoção e a ampliação dessas habilidades no processo educativo, uma vez que para Freire (2011) o letramento é parte

constitutiva da sociedade e tem reflexo direto no seu desenvolvimento.

Ao compreender esses dois processos, minhas ações pedagógicas voltaram-se para como integrá-los e não foi fácil, porque as turmas eram extremamente heterogêneas e ajustar atividades, disponibilidade de tempo e atenção para os alunos com maiores deficiências de aprendizagem, sem menosprezar os que liam, foi o maior dilema.

No intuito proporcionar a otimização e a fruição do trabalho na disciplina Língua Portuguesa fiz um planejamento contemplando a compreensão e valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a leitura e a produção de textos escritos. Com estes pontos comecei a pesquisar e elaborar atividades com objetivo de melhorar o nível de escolaridade dos alunos com aprendizagem insuficiente, para que estes pudessem ultrapassar os limites do codificar e decodificar e passassem a sentirem-se parte essencial na escola e na sociedade.

Como estudante e profissional da área de Letras, a leitura sempre foi algo de importância destacada e de prática fomentada nos espaços de minha atuação docente, tendo em vista partilhar da militância de que o professor deve ser leitor para incentivar leitores. Desta forma, o ato de ler para a profissão docente deve ser concebido como um processo que permite a expansão de si mesmo e que cria diversas possibilidades para melhorar a prática pedagógica, mesmo em ambientes hostis, como a grande maioria das escolas públicas são, por diversos fatores que vão desde a não acompanhar as mudanças na sociedade, perpassando por problemas econômicos, por interferência de políticos, por falta de credibilidade dos pais e alunos para com a escola e culminando com muitos outros, a citar: evasão, repetência, violência, ausência de suportes pedagógicos e tecnológicos e até falta de preparo do professor.

Trabalhar em espaços em que muitas vezes os alunos e seus familiares desacreditam na interferência do poder da escola, da leitura e da escrita simboliza um desafio grande para o professor, porque o trabalho a ser mobilizado exige a construção de uma

identidade em que esses alunos possam se perceberem como parte da escola e, principalmente, vejam o espaço escolar como talvez a única oportunidade que muitos têm de ascender-se social, ou manter-se afastados das mazelas sociais mais esmagadoras da classe menos favorecida como: a drogas e o crime. Então, trazer a leitura como possibilidade dos estudantes serem produtores de textos orais e escritos, significa não apenas colocar a arte que os farão pensar – a literatura – como um prazer, mas significa também que eu os quero junto comigo engrossando a fileira ao lado de Ziraldo escritor de literatura infantil, que afirma: ler é melhor que estudar.

PONTO DE PARTIDA: LEITURA, ATIVIDADE E PARCERIA

Para fortalecer e/ou promover a alfabetização na perspectiva do letramento junto aos alunos, foi preciso que o trabalho iniciasse com a compreensão e valorização da cultura escrita e a apropriação do sistema de escrita. Para tanto, comecei pela escolha de diversos livros de literatura do meu acervo pessoal, bem como do pequeno acervo da escola e, a partir da leitura e contextualização destes, elaborei as atividades que proporcionassem a escrita. As primeiras leituras eram feitas pela professora da turma, em voz alta, e depois, buscávamos explorar toda a narrativa através de perguntas dirigidas para os estudantes como um todo e, às vezes, dirigidas a um aluno em específico, a fim de incentivá-los a falar. Após o momento de conversação sobre o livro lido, eram feitas atividades escritas que iam desde ditado, criação de frases relacionadas à história, aos personagens, ao cenário da narrativa, bem como eram feitos jogos como dominó, utilizando palavras mais contundentes do texto lido.

As atividades eram desenvolvidas com participação de todos os alunos, porém, aqueles que ainda não conseguiam ler recebiam uma atenção especial com atividades de escritas ainda focadas no livro lido, paralelo a isso, os alunos eram incentivados a ler e escrever desde a sílaba até a formação de palavras e frases. Com

isso, procurei colocar para os alunos aquilo que Rezende (1997, p. 120) menciona: “o mundo dos livros é mesmo abracadábrico”, porém essa mágica só acontecia porque, como professora, conhecia muito bem o livro lido, havia um planejamento para que aos alunos fosse oferecida oportunidade do diálogo, do conhecimento e da informação, com a intenção de valorizar o livro e fazer aproximação deste com os alunos, pois como diz Rezende (1997), o livro além de humanizar serve para alargar cabeças e corações.

As proposições teóricas ressaltam que a alfabetização não se caracteriza somente pela codificação e decodificação, porém, a esta pode se acrescentar atividades que exijam habilidades de interpretar, compreender, comentar, correlacionar, construir soluções, variar significados e produzir conhecimentos.

De acordo com Soares (1998, p.37),

Alfabetização é um processo de construção da língua escrita, institucionalmente aceita, por uma sociedade funcionalmente letrada. Esse processo é construído cognitivamente por cada indivíduo em interação com os membros da sociedade a que pertencem. Tem como objetivo levar o sujeito a perceber, analisar, questionar suas reais condições de vida, transformando sua realidade e ampliando sua visão de mundo.

Para a autora, no contato com a língua escrita no processo de alfabetização, o sujeito é levado a ampliar sua visão de mundo, especialmente quando os alunos são incentivados a perceber, questionar, analisar atos necessários para aquisição e ampliação do conhecimento. Soares (1998), em sua concepção de alfabetização, afirma que levar a criança, o jovem ou o adulto a escrever e, sobretudo, descobrir a funcionalidade da escrita é garantir a estes a cidadania, em destaque:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e

adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (SOARES, 1998, p. 17).

Encontrar com adolescentes que tem 10 e até mais anos sem conseguir ler simples palavras, cursando 6º ano do ensino fundamental, apáticos sem demonstrar qualquer interesse ou curiosidade, me levou e me leva a crer que a escola não tem cumprido seu papel de incentivadora, acolhedora e fomentadora de curiosidades que são peculiares à natureza humana. A escola é o espaço onde o aluno demonstra suas potencialidades e habilidades pessoais e isto só será possível se o professor for um agente que leve a leitura nos mais variados suportes para que seus conteúdos sejam contextualizados nos diálogos abertos em sala. A escola é a instituição responsável pela leitura e escrita, portanto é nela que o estudante deve vivenciar as condições de uso real da leitura e da escrita, para que seja capaz de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades.

Segundo Soares (2003, p. 37), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” Porém, para que isso seja possível é preciso que o professor conduza todo o processo através de planejamento sistematizado e, sobretudo, incentivando ao aluno para que este esteja inserido e se sinta responsável também por sua aprendizagem.

Dividir a responsabilidade da aprendizagem dos alunos com pais, com os outros professores se constituiu uma rotina, pois cotidianamente as atividades eram desenvolvidas em sala de aula e estendidas para a casa do aluno, através de agenda. (Como eu comprei cadernetas!) A agenda servia também como suporte comunicativo, já que constantemente eram feitos bilhetes em que os avanços eram ditos para os pais, bem como eram registradas as faltas e a não execução das atividades.

A tarefa de alfabetizar e, ao mesmo tempo, formar pessoas leitoras é função da escola, pois esta é o espaço de fomento da leitura

e da escrita. Ela é a responsável por apresentar e trabalhar o livro na perspectiva de formar sujeitos amantes deste objeto tão necessário para o processo de crescimento intelectual e profissional dos sujeitos. Este pensamento coaduna com o que Rezende (1997, p.12) destaca:

Quanto maior o convívio com variadas formas de expressão, e mais variados os meios de se chegar a elas, mais rico e sólido se torna o repertório do homem e mais disponível se torna sua recepção. Quanto mais se ler – livros e tudo o que se dispõe aos olhos que recolhem, armazenam e transformam – maior será o mundo, mais próximas estarão as pessoas e mais curtas, as distancias.

Trabalhar, planejar e executar práticas pedagógicas que atendessem crianças e adolescentes que chegam à sala de 6º ano sem saber ler e terminam o ano letivo escrevendo pequenos textos e lendo com maior desenvoltura só se concretizou com a colaboração e atenção dos pais. Primeiro, porque eles precisaram estabelecer parcerias no sentido de ajudar seus filhos na organização e criação de uma rotina de estudos fora do ambiente de sala de aula. Depois, porque eles precisaram dá um suporte de material, tais como: papel chamex para a impressão de atividades; caderno [o aluno precisava ter um caderno brochura específico para a disciplina Língua Portuguesa] material exigido e diariamente verificado se as atividades eram resolvidas; uma agenda ou caderneta para fazer anotações [necessário para que o aluno entendesse que ele precisava estudar fora da escola] e outros materiais simples como lápis de cores, canetas, lápis e borrachas. É preciso frisar que este trabalho que priorizou a leitura e escrita foi feito em paralelo ao trabalho que dá prosseguimento ao plano de ensino do ano/série. Não se abandonou um para atender outro, o trabalho foi feito paralelamente e o aluno que não sabia ler, participava de todas as atividades, inclusive daquelas que ele não conseguia acompanhar.

Mesmo conseguindo fazer com que o aluno chegasse ao fim do ano lendo e, principalmente, apresentando comprometimento

com seu aprendizado, não entendi que o processo de alfabetização foi alcançado e encerrado, apenas o aluno possuía melhores condições de prosseguir nos estudos, pois como afirma Soares (2003), alfabetizar é um processo que não termina, uma vez que no decorrer de nossas vidas estaremos sempre em constante aprendizagem, seja na questão intelectual, na escrita ou na fala:

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente á alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. (SOARES, 2003 p. 15)

A cada etapa vencida, o desejo era que o aluno compreendesse que ele poderia aprender e pelo seu poder de autoria fosse sujeito de sua história, pois o trabalho realizado era no sentido de que todos internalizassem a necessidade da ampliação e da continuidade do seu processo de alfabetização, uma vez que não bastava aos alunos apenas saber ler códigos da língua escrita de forma mecânica, mas que eles soubessem fazer uso da leitura e da escrita, reconhecendo tais práticas como necessárias no seu dia a dia e na vida social.

NA LITANIA DO DIA A DIA: MOTIVOS DE ESCRITA

Vida de professor/a não é fácil e essas dificuldades têm povoado as minhas reflexões, primeiro porque o trabalho com dedicação leva o professor a exaustão, depois, porque estar frente a frente com alunos em que você explana, por longo tempo, determinado conteúdo com bastante afinco e, no final você percebe que eles nada entenderam e/ou então percebe que nada do que você fala gera qualquer curiosidade ou interesse. Isto é muito desmotivador, sem falar que muitas e muitas vezes somos tomados como pessoas desinteressantes e chatas que só falamos

besteiras ou então, às vezes, somos agredidos ou testemunhamos a vivência da violência no espaço escolar.

As dificuldades são muitas, porém o que ainda me motiva é a co-relação da minha história de vida com a história da maioria dos meus alunos: menina pobre, negra, da zona rural, fruto do ensino público em todos os níveis que conseguiu vencer graças aos laços familiares e a professores inesquecíveis. Essa história não serve de exemplo, mas ela mantém viva, em mim, a sensibilidade de ver o outro como um sujeito que precisa de parceria. Enfim, ainda busco ser parceira dos meus alunos, no sentido de envolvê-los com seus estudos. Assim, tento seguir o conselho que Freire (2011) dá aos professores e professoras mundo afora, quando afirma ser necessário a estes:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de assumir-se como objeto. (FREIRE, 2011, p. 32).

O estar perdida diante de uma sala de aula sem saber o que fazer para que estudantes encontrem motivos para aprender e principalmente para que eles executem as atividades escolares e acreditem em seu potencial, foi a mola propulsora do trabalho que exigiu dedicação. E a mudança só acontece a partir do reconhecimento do professor como ser social e histórico, como afirma Freire (2011), isto significa tomar atitudes no sentido de transformar vidas, gerar sonhos, criar expectativas para poder conquistar confiança. O desafio não é pequeno, porém os resultados podem ser vistos, vividos e sentidos por todos: professor, aluno e pais.

Um dos pontos de partida para o trabalho que contempla leitura e produção de textos como práticas diárias em sala de aula foi considerar que os alunos têm realidades diferentes: alguns têm origem nas escolas privadas, filhos de pessoas que estudaram, têm apoio nas atividades escolares e que possuem uma vida

“confortável”; outros, filhos de pais analfabetos, não passaram por processo de alfabetização, não têm rotina de estudos e são desmotivados. Portanto, as atividades deveriam atender aos interesses deles. O plano feito para a prática de leitura e escrita, partiu primeiro dos textos dos livros didáticos. Para tanto foi feita uma seleção dos textos do livro usado em sala (colocar o livro como objeto importante), selecionei algumas atividades sugeridas pelo livro e acrescentei outras. Escolhi algumas imagens em tamanho grande e coloridas, atentei-me para os eventos sociais que aconteciam nas proximidades da escola, como festejos de santos e inaugurações de lojas, sugeri que os alunos trouxessem para escola imagens de insetos, animais e pessoas de diferentes idades.

Após saber o que fazer, montei um calendário e socializei com os alunos para que eles pudessem acompanhar cada passo que seria dado e segui rigorosamente a execução das atividades, da seguinte maneira: os textos eram feitos em sala de aula, corrigidos e depois o aluno recebia uma folha de chamex para que fossem reescritos e, assim, o aluno no final do ano teria uma coletânea de 12 textos escritos entre os meses de agosto a novembro.

Metodologicamente, o trabalho foi feito da seguinte maneira:

Os textos selecionados do livro didático eram: contos infantis, poesias e cartazes (estes tematizavam sobre vacinação infantil, água potável e personalidades midiáticas); os materiais foram lidos e discutidos e, após esse momento, fazíamos alguns dos exercícios sugeridos, como: caça palavra, acrósticos, palavras cruzadas a partir da leitura no livro didático. Procurava fazer desse momento, uma oportunidade de prazer e de interação. Em relação as imagens (casa do campo e paisagem natural), foram pedidos os seguintes textos: escrever uma carta para a dona da casa, imaginando-se como amigo, parente, afilhado e falando de sua ligação com a pessoa, da saudade existente com a distância e do sonho do reencontro); já com a imagem da paisagem natural, os alunos foram motivados a escrever sobre pic-nic, destacando o motivo da escolha do local, quem estava com eles e o que comemoravam, sobre o que conversaram, o que comeram e se o dia

foi agradável ou não. Tanto a imagem da casa, quanto a paisagem natural eram colocadas no quadro da sala e, antes, eu procurava ter uma conversa livre sobre as imagens em que ia fazendo perguntas aleatórias e os alunos iam falando.

Já as outras imagens de insetos, personalidades, animais e pessoas de diferentes idades, cada aluno tinha imagens diferentes e estas eram coladas nas folhas ou nos cadernos (porque alguns preferiam usar cadernos) e a sugestão para a escrita era: Imagem do inseto: escrever um texto dizendo onde o inseto vive, do que se alimenta, quais seus hábitos, suas características físicas, se prejudica ou não o homem. A imagem do animal preferido (o aluno foi motivado a escrever sobre o seu animal real ou o animal dos sonhos, citando o porquê gostar dele, o que fazem ou fariam juntos, quando ganhou, idade, nome e comportamento do animal (nesse dia teve muita algazarra na turma – eles são apaixonados por bichos e muitos têm carinho pelos bichos da casa dos avós, do amigo e do vizinho). Ainda tematizando sobre bichos, os alunos foram motivados a fazer anúncios de bichos perdidos e ainda, escreveram notícias sobre o salvamento de um animal pelo corpo de bombeiro. Com a imagem das pessoas de idades diferentes, a proposta era fazer um texto colocando essas pessoas como personagens na narrativa (as pessoas eram membros da mesma família, em outras histórias as personagens se conheceram naquele mesmo dia e em outras eram amigos de muito tempo, vizinhos, patrões e empregados). A respeito da imagem de personalidades midiáticas, os alunos puderam falar e escrever sobre profissão, hobbies, salário, do carisma, da trajetória de vida, se é ou não fã e porque.

A coletânea de textos ficou completa com escritos de convites para os mais diferentes tipos de eventos: o festejo do santo padroeiro, da festa de aniversários do pai mãe, avó, irmão. Somando a esses, os alunos escreveram propagandas para verdurão, frigorífico, lojas etc. E para fechar, pedi para que eles copiassem charadas, piadas e versos ouvidos de pessoas como pais, mães, avós e vizinhos.

A rotina planejada com diferentes motivos de escrita se coloca como proposta de alfabetização e letramento na medida em que o aluno é levado a exercitar diferentes manifestações da escrita na escola. Nesse sentido, o aluno percebe a escrita no contexto de sala de aula, se relaciona com o cotidiano, com a vida. Acredito que essas práticas de produção de textos levem os alunos a se envolverem com a escrita de maneira mais lógica, mais real. Outras crenças que tenho a partir desta proposta de escrita, uma é que esta leva o aluno a compreender que para escrever não precisa ser escritor renomado, ele entende que a escrita faz parte da sociedade, portanto, ele também pode e precisa escrever, basta exercitar. A outra é que o processo de alfabetização e letramento exige capacitação e compromisso profissional para poder ser desenvolvido de acordo com a realidade histórico-social do aluno condição sine qua non para que o aluno possa ser incitado a exercitar a oralidade e depois escrever sobre aquilo que a ele se relaciona e conhece. Pois, como afirma Freire (1991), a aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo:

A alfabetização exige que se tome essa realidade como ponto de partida. Deve, inclusive articular-se com ela. Não se deve afastar dessa fonte por preço algum. Pelo contrario, precisa incessantemente voltar a ela para permitir, graças ao acréscimo de meio de conhecimento proporcionado pela leitura e escrita um deciframento mais profundo, uma “releitura” do mundo tal como foi descoberto pela primeira vez. (FREIRE, 1991, p. 4)

Os estudiosos das temáticas alfabetização e letramento afirmam que o professor tem um papel decisivo durante o processo de construção e aprimoramento de conhecimento do ato de ler e escrever. Para isso, é necessário que ele desenvolva a criatividade e saiba usar de experiência e estratégias que incentivem os estudantes a ler e escrever. O professor precisa motivar e incentivar os alunos a pensar, deve ter como referência o que o aluno conhece e, sobretudo levar o aluno a sentir-se parte do trabalho de sala de

aula. A esse respeito, Barbosa (2003), ao tratar da postura do professor, afirma que

O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e técnicas e assume o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem. Para isto, ele necessita, de um lado, aprofundar-se no conteúdo referente às questões de leitura e, de outro, ter um bom conhecimento das crianças que lhe são confiadas, uma atitude positiva e atenta frente aos alunos, uma sensibilidade pelos interesses e possibilidades de cada um. Tem também de conhecer a realidade social dos pais e as questões do acesso aos bens culturais produzidos no passado e no presente. Somente o professor pode instituir o que convém fazer num determinado momento para ajudar o aluno aprender a ler. (BARBOSA, 2003, p. 137).

Um ponto que sustentou o trabalho foi a preocupação que tive de procurar técnicas para ajudar na escrita, em muitos casos foi preciso iniciar parágrafos, melhorar e ou cortar ideias já escritas, trocar letras, ler e reler as palavras para o aluno distinguir diferenças, enfim me coloquei como parceira sem criticar os erros e elogiando cada avanço. Inseri-me no universo do trabalho e procurei inserir a todos. Quando precisei, busquei nos estudiosos alicerces para minha base. Li literaturas específicas sobre alfabetização e letramento e, assim, fui ficando segura em relação ao que se fazia em sala de aula, pois ali se percebia um processo evolutivo de aprendizagem, pois, como afirma Barbosa (2003), somente o professor pode criar estratégias para que os alunos possam aprender.

A realidade imperiosa de trabalhar com alunos a partir daquilo que estava mais perto deles para reforçar o processo de alfabetização foi imprescindível, já eles puderam atentar-se para a realidade, pois precisavam comentar eventos da redondeza, antes de escrever sobre. Puderam escolher a imagem do animal que gostava ou não e justificar. A escrita vinha sempre depois da exposição oral. Esse tipo de atividade ajuda a dá sentido para a escrita. Este processo facilitou a compreensão, pelos alunos, dos diferentes gêneros textuais e o reconhecimento de suas

características. Ao realizar atividades que envolviam a reflexão sobre os diferentes gêneros textuais, verificou-se que estas elevam o nível de letramento e, assim, o aluno passa a fazer uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais.

A alfabetização, na perspectiva do letramento, inclui uma prática pedagógica que busca inserir o aprendiz nas práticas de leitura e escrita para que crianças, jovens e adultos consigam fazer uso real da leitura e da escrita, em seu cotidiano, nas diferentes situações políticas e sociais como preconiza Paulo Freire (2011). Daí, a necessidade de conhecer melhor os processos de alfabetização/letramento, a importância de revisar constantemente as práticas do trabalho com a linguagem, ter sensibilidade com as necessidades e potencialidades dos alunos e sobretudo manter-se como professor leitor assíduo, para poder absorver conhecimento e poder agregar ao trabalho cotidiano performance destacável no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi registrar uma experiência exitosa considerando os resultados alcançados e principalmente a reiteração de que a educação pressupõe envolvimento político com aquele que está à margem e, mais que isso, pressupõe consciência de classe. Assumir essas dimensões significa transformar o contexto educacional e, além disso, significa oportunizar meninos e meninas pobres das periferias a enxergarem a realidade a partir do ato de ler e escrever. . Isto vale a pena ser mencionado. Eu superei a comodidade tão peculiar à proximidade de aposentadoria. A superação se deu também quando eu consegui reler obras lidas no tempo de graduação, em voltar a fazer investimento em livros que tratam de alfabetização e letramento e também houve superação na entrega para ajudar aos alunos, talvez os mais perdidos no contexto escolar: aqueles com idade avançada e que não conseguem ler e tão pouco se entendem como sujeitos de

sua própria história e que precisam sair da condição de passividade frente aos estudos.

Foi exatamente a consciência de que ler e escrever não pode ser visto como algo que se pratica somente na escola ou que é exigência de professor, que nos proporcionou a buscar as condições necessárias para que, além da professora, os alunos também entendessem que ler e escrever são importantes para que as pessoas se percebam como sujeitos capazes de interagir, nos mais diversos contextos e façam uso desses atos no seu cotidiano.

Eu entendi e aceitei o fato dos alunos ainda não serem alfabetizados e procurei fazer com que eles e os alunos alfabetizados também aceitassem. Sei que o ideal é que a alfabetização aconteça nos anos iniciais do ensino fundamental e que esta seja na perspectiva do letramento, porém como nem sempre acontece, conforme aqui relatado, os alunos não alfabetizados precisam de ajuda no sentido de desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Então, procurei trabalhar de maneira sistematizada, alinhando as atividades do livro didático com o livro literário. Procurei exercitar atividades simples de escrita como: ditado, caça palavras a outras mais complexas como: fazer narrativas e outros textos. O dia a dia em que eu buscava planejar as estratégias para ajudar a superar as dificuldades apresentadas pelos alunos reacendia em mim o mesmo entusiasmo de quando comecei a docência. Fortalecia em mim o desejo de ser um diferencial na vida daqueles alunos para eles pudessem ter maiores chances de conseguir trabalhos qualificados, de vencer via escola e serem pessoas com conhecimento dos seus direitos e deveres e usufruir dos mesmos.

Aprendi a recomençar para poder acolher didaticamente os alunos, que ainda não sabiam ler e tão pouco escrever. Precisei ficar alerta para a função do educador que é mostrar para os alunos a importância da leitura na vida, na escola, no dia a dia e na sociedade. Procurei dá significado ao papel dos livros, destacar a importância da leitura e da escrita. Enfim, senti que ainda podia trabalhar com afincamento de quem está iniciando, porque alunos

precisavam sair da inércia que tomava conta da vida escolar, a este respeito Freire (2011, p.94-95) fala do espírito que precisa fazer parte da vida do professor:

Eu sou um professor cheio do espírito de esperança, apesar de todos os sinais me dizerem o contrário. Eu sou um professor que recusa a desilusão que consome e imobiliza. Eu sou um professor orgulhoso da beleza da minha prática docente, uma beleza frágil que pode desaparecer se eu não me importar com a luta e o conhecimento que eu devo ensinar. Se eu não lutar para que as condições materiais, sem o qual o meu corpo [e mente] vai sofrer por negligência, correndo assim o risco de tornar-se frustrado e ineficaz, então eu vou deixar de ser a testemunha de que eu deveria ser, não mais o tenaz lutador que pode cansar, mas aquele que nunca desiste. Isto é a beleza que precisa ser admirada, mas que pode facilmente se perder por meio da arrogância ou desprezo para com os meus alunos.

A pedagogia expressa nas palavras de Freire sempre me impulsionou a manter-me firme na luta permanente a favor de ensino com qualidade no sentido de favorecer a todos sem distinção. As postulações aqui destacadas certificam que alfabetização e letramento, numa perspectiva crítica, podem ser uma das ferramentas a ser utilizadas na luta pelo ensino de qualidade, mas certamente, não é a única. A dimensão política do ato de educar precisa estar presente de forma consciente na vida do professor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. *Leitura da palavra... leitura do mundo*. O Correio da UNESCO, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991. Entrevista concedida a Marcio D'olne Campos.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. *Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas e 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

REZENDE, Vânia Maria. *Leitura: mediação entre a vida e a arte*. In: perspectiva. Florianópolis: UFSC, 1995.

REZENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil e juvenil*. Vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro: Atlas, 1993.

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas*, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autentica,

ZIRALDO. *Entrevista ao Guia prático do professor do Ensino Fundamental I*. Ed. Escala. <http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professoresatividades/85/artigo21517-1.asp> . Acesso em 03/10/2020.

**PESQUISA E EDUCAÇÃO, CONTRIBUIÇÕES DE
PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO E A VIDA:
um relato de experiência na aula de Didática I em um IES-MA**

Elizete de Nasaré Barbosa Santosⁱ

Jussara Ferreira Abreuⁱⁱ

Cristiane Alvares Costaⁱⁱⁱ

Iracysousa Santos^{iv}

INTRODUÇÃO

Podemos definir a pertinência que a Educação e Pesquisa possuem como trajetória metodológica na busca de pesquisar a realidade. Ou seja, é o estudo do método que melhora e organiza os procedimentos de estudo que se quer adotar e ou alcançar. Ela determina como será o percurso dessa verificação do objetivo geral. E para esses procedimentos dentro da educação e de pesquisa no Ensino Superior, neste sentido precisamos, antes de tudo ter claros os objetivos, e caminhos bem como todos os elementos que compõem tal projeto \ação didática, que se almeja, para tanto se faz necessário entender os caminhos mais seguros para atingir as metas do mesmo.

Esses caminhos chamamos de métodos, que lhe ajudará desde a escolha do assunto e objeto que se pretende conhecer e tornar conhecido até a definição do problema que está em torno dele.

Portanto, a Didática colocando-a no contexto dos conhecimentos pedagógicos, vem esclarecer o papel na formação

ⁱ elizetenegraeli@hotmail.com

ⁱⁱ Juhferreir4@hotmail.com

ⁱⁱⁱ crizac2009@hotmail.com

^{iv} iracysousa@hotmail.com

profissional para esse educadore essa educadora. Essa disciplina tem como objetivo compreender a Didática como uma da forma de estudo da Pedagogia, bem como a finalidade de caminhos educacionais e direcionar os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao orientador a ação pedagógico-didático na escola. Neste sentido, o objetivo de estudo da Didática não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula, deve-se atravessar esses muros escolares, compreendendo o processo social de cada aluno, para identificar o estilo de vida dos mesmo e então se construir uma didática adequada e compreensiva a todos. Levando em consideração que também, temos alunos e alunas, jovens, adultos que não tiveram oportunidades de aprendizagem educacionais na sua idade própria ou que foi deficiente por falta de um acompanhamento e do letramento, não podendo assim alcançar a sua alfabetização e os conhecimentos básicos necessários, são esses alunos e alunas da Educação Jovens e Adultos (EJA).

A Educação de Jovens e Adultos, destina-se aos jovens e adultos que não tiveram ou não conseguiram efetuar os estudos na idade apropriada. Esta vem com o intuito de dar oportunidades e disponibilizando condições educacionais adequadas às suas características, interesses dentro da realidade de vida e vindo trabalhando mediante cursos e exames no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Está também voltada à garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, no entanto, àqueles em situação de privação de liberdade, a educação de jovens e adultos, é organizada, pautada e planejada pela inclusão e pela qualidade social. Assim, requer tanto um modelo pedagógico e didático próprio que permita vir a se apropriar e a contextualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a implantação visando um sistema de monitoramento e avaliação e uma política de formação permanente de seus professores. Dessa maneira, é importante que a ação docente seja voltada para atender essa individualidade diferenciada e faz-se necessário compreender a realidade e a subjetividade desses alunos e que seja o ponto de referência para a

prática docente. No entanto, tem-se questionado algumas reflexões sobre a atuação e formação desse docente. Embora ele, o docente, deva ser o diferencial, questiona-se até que ponto esse objetivo tem sido atingido. Portanto, à medida que os educadores de jovens e adultos identificam a importância deste conceito e preparação da prática mais comprometida com o reconhecimento dos alunos, com suas vozes e com a sua transformação social, passa a levar os mesmos a repensar sua prática pedagógica e sua didática ao destacar a importância e a necessidade da formação continuada, principalmente quando esta não foi contemplada durante formação inicial.

O trabalho docente é uma prática educativa em contexto amplo que ocorre na sociedade, pois tem o papel de estimular a aprendizagem de forma significativa, respeitando os saberes e os conhecimentos do educando.

Nesta perspectiva de aprendizagem significativa, o presente estudo é fruto de discussões entre as discentes e educadoras da disciplina de Didática I no 3º período da UFMA-MA, propiciaram reflexões de como abordar o tema de estudo proposto pela professora de forma inovadora e que pudesse ultrapassar a barreira das apresentações em sala de forma tradicional e trazendo de maneira criativa o uso das tecnologias em época de pandemia.

Neste sentido, foi proposto uma apresentação em forma de live e entrevista em uma Rádio, Mídia Show onde as pessoas que assistissem pudesse participar e interagir.

À vista disso, apresentamos a obra de Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa, e convidamos a Professora pedagoga, pesquisadora e Mestre Cristiane Alvares, também para realizar a mediação durante a Live, favorecendo as discussões acerca da temática, em questão, favorecendo compartilhamento de ideias e reflexões com nossos colegas da disciplina e outros participantes como educadores e pessoas que também ainda não fazem parte do contexto acadêmico, pois as contribuições do educador Paulo Freire nos trazem ensinamentos para vida.

Para nortear a pesquisa, partimos da seguinte problematização: Como trabalhar a obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, de forma mais dinâmica que pudesse atingir uma clientela além dos muros da sala de aula?

A temática envolvida parte da pertinência do tema que traz grandes contribuições a partir da obra do autor supracitado.

Os autores que norteiam nossa pesquisa são: Freire (2006), Fazenda, (2002), Show (1983), Severino (2002), dentre outros. Quanto a metodologia trata-se quanto a natureza uma pesquisa aplicada, quanto aos objetivos exploratória e descritiva, quanto aos procedimentos um relato de experiência, de abordagem qualitativa.

O artigo encontra-se estruturado em cinco seções. Inicialmente aborda-se a introdução com os objetivos e questão norteadora da pesquisa. A segunda seção trata da Educação, pesquisa e contexto freiriano no ensino superior, com subtópicos sobre: processo ensino-aprendizagem do aluno jovem e adulto, o conhecimento na perspectiva do jovem e do adulto, a metodologia freireana de educação de jovens e adultos. A terceira seção trata da metodologia. A quarta seção aborda resultados e discussões. A quinta e última seção trata das considerações finais.

EDUCAÇÃO, PESQUISA E CONTEXTO FREIRIANO NO ENSINO SUPERIOR

Na educação, Paulo Freire (1980), veio propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, ele ainda, discordava do ensino oferecido pela grande maioria das escolas, no que ele nomeou de educação bancária. Nela, segundo Freire (2006), o professor se portava como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo. Em outras palavras, o saber é visto como uma doação dos que se julgam seus receptores. Portanto, esse papel da escola era diferente do pensamento de Freire, pois esse dizia que essas escolas, tratam-se, de escolas alienantes, mas não menos ideologizada do que a que ele propunha para despertar a criticidade dos oprimidos. Sua ênfase

fundamentalmente reside em matar nos educandos a busca pela curiosidade, o espírito pesquisador e a criatividade. Ele dizia que, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los. Neste sentido, Freire aborda que:

Em suma, vive-se nesse país tempos de interdição das falas discordantes e de costuras discursivas que buscam consensos ou coerções ativas por meio da violência simbólica e física em todas as esferas da vida pública. Assim, ao tratarmos sobre a educação como prática de liberdade, faz-se importante resgatarmos uma importante análise do educador Paulo Freire (1985, p. 12).

Corrobora-se com o autor quanto a educação como prática de liberdade, a qual deve estar inserida na educação seja ela básica ou superior. Neste sentido, destaca-se a importância da pesquisa no ensino superior. Esta, torna-se um instrumento importante para a formação do conhecimento concreto, e conseqüentemente nos leva a andar em um mundo de saberes, vindo a nos proporcionar novos saberes.

A leitura, a pesquisa e o conhecimento são vínculos essenciais ao ingressante de nível superior.

Neste sentido, segundo Severino (2002, p. 23) “Ao dar início a sua vida universitária o estudante precisa começar a formar sua biblioteca pessoal. [...]” Entende-se que a vida universitária necessita de muita leitura, pois temos como rica fonte de informação, a internet, mas também os livros impressos, as revistas científicas e todo suporte que possa conter uma informação, de acordo com as peculiaridades de cada curso.

Embora saibamos que a sociedade almeja do ensino superior a árdua tarefa de formar novos profissionais capazes de proporcionar mais que sua profissão, o espaço universitário precisa favorecer meios de reflexão para a vida, como questões da ética, solidariedade, diversidade, etc.

Sabe-se que no espaço de ensino, não se busca apenas contribuição de saberes, mas busca-se despertar aptidões e

capacidades do discente para transformações positivas ao meio que reside e no seu trabalho.

A elaboração dos conteúdos, bem como a metodologia empregada, faz toda a diferença na formação do educando. Com base nessa metodologia o educando começa a trabalhar de forma interdisciplinar, onde o aluno é conectado, capacitado a estimular seus próprios saberes, por meio de atitudes, ações que ultrapassam as teorias, como nos diz Severino: “[...] só se é algo mediante um contínuo processo de agir; só se é algo, mediante a ação” (SEVERINO apud FAZENDA (org.), 2009, p.31). Esta reflexão nos mostra a pertinência da ação e reflexão de forma contínua no processo de formação do educador.

Ainda Segundo Fazenda (2002), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo como outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado através do diálogo com conhecimento científico, tende a uma dimensão maior, a uma dimensão ainda que utópica capaz de permitir o enriquecimento da nossa relação com o outro e com o mundo.

Freire (2006), reforça a ideia de que os saberes ensinados devem ter relação com a vida dos estudantes, fazendo com que esses educandos tenham uma visão crítica da sociedade em que vivem, ou seja trabalhar de forma interdisciplinar. Diante desta abordagem, trazemos contribuição de outros teóricos que abordam interdisciplinaridade, já que esta exige uma atitude de abertura e responsabilidade. Tanto Schon (1983) como Fazenda (1993) consideram que o professor necessita desenvolver uma ação permeada de criticidade e reflexão perante o aluno, o conhecimento, a realidade e o outro, estando disposto a vivenciar a dialogicidade que, segundo Freire (1997), entrelaça as ações de saber ouvir, falar, enxergar, calar, interagir pela via da comunicação, do diálogo e da troca mútua. Quanto à interdisciplinaridade, Fazenda, contribui que:

A interdisciplinaridade se efetiva como uma forma de sentir e perceber o mundo e estimula o sujeito do conhecimento a aceitar o desafio de sair de uma “zona de conforto” protegida pela redoma do conteúdo das disciplinas e retomar o encanto da descoberta e da revelação do novo e complexo processo de construção do saber. Implica, portanto, em aprendizagem de nova atitude perante o processo de conhecimento. A interdisciplinaridade é compreendida como abertura ao diálogo com o próprio conhecimento e se caracteriza pela “articulação entre teorias, conceitos e ideias, em constante diálogo entre si [...] que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar” (FAZENDA, 1997, p. 28).

A atitude interdisciplinar tende resgatar a concepção de interdisciplinaridade proposta pelo autor, em que uma atitude interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos e na contribuição delas para nosso projeto de existência (FAZENDA, 2010).

Assim, essas buscas serão parte das experiências à medida que se constituem referenciais que nos ajudam a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (JOSSO, 2004), a decidir, portanto, por distintas situações.

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO JOVEM E ADULTO

O processo ensino aprendizagem promove um processo articulado entre: o momento do aprendiz, a sua história e as possibilidades sob os aspectos cognitivo, afetivo e social.

O educador traz consigo por meio da sua formação, uma responsabilidade de visão holística dos educandos no processo de ensino- aprendizagem. É nesse processo de sua formação, que os professores começam ter contato com os saberes pedagógicos e também com as ciências da educação, as quais constituem e produzem vários conhecimentos e procuram incorporá-los à prática docente. É no exercício de suas funções e na prática de sua

profissão que eles procuram desenvolver através das pesquisas, saberes específicos, indagações, baseados em seu trabalho diários e no conhecimento do seu meio e aproximações com integrações diversas que são esses elementos constitutivos da prática docente.

Aprender é considerado como uma situação complexa que se move em múltiplas direções e que envolve a todos sem distinção, na qual todos têm voz e visibilidade, visto que assim não apenas contribuem para a aprendizagem, como é a relação entre escuta e intercâmbio que possibilita a aprendizagem (HERNÁNDEZ, 2002, p. 21).

Na literatura existem diferentes abordagens que acabam colaborando na relação existente entre o saber do professor e o saber do aluno, uma situação indispensável para a mudança do processo de ensino-aprendizagem, pois essa relação consegue dinamizar e dá sentido ao processo educativo, por vez que, é um conjunto que os sujeitos elaboram seus conhecimentos. Para que haja essa reprodução de conhecimento é necessário perceber e compreender que o ato de ensinar deve ter uma postura pedagógica baseada totalmente no diálogo, pois este pode vir a proporcionar alegria que só acontece quando os interlocutores têm voz ativa sem limitar ou impor, se diferenciando do conhecimento bancário. No processo ensino-aprendizagem o docente deve compreender o aluno como agente corresponsável pelo seu próprio aprendizado, o professor vem aparecendo aí como elemento central desse processo, como detentor do saber, cabendo a ele mostrar o caminho e defini-los pelo qual se promoverá o ensino e o aprendizado do mesmo. Os professores se fazem necessários valorizar o saber prévio do aluno para que ele seja incorporado, transformado e este possa mostrar os seus próprios significados através dos conhecimentos adquiridos, por meio desse processo que ensino-aprendizagem.

Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada pela lei, é voltada para pessoas que não tiveram acesso à escola por alguma situação na idade própria.

Segundo Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior.

No Brasil, quando pensamos em Educação de Jovens e Adultos é impossível não pensar em Paulo Freire. Pois o mesmo é o mais célebre educador brasileiro, com reconhecimento internacional, conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, desencadeou um pensamento pedagógico meramente político. Para ele, além de enfatizar a educação tinha o objetivo de conscientizar o aluno na busca da sua autonomia, principalmente aqueles que faziam parte daquela população desfavorecida.

A educação freiriana está direcionada para a conscientização de acabar com o analfabetismo político para concomitantemente ensiná-los a ler o seu próprio mundo a partir da sua experiência, de sua cultura, de sua história, no meio em que vive, levando-o a adquirir através desse processo a sua autonomia de lutar pelos direitos enquanto cidadão. Levando a se perceberem como oprimido e libertar-se dessa condição é a exatamente isso que Freire (2013, p. 31) defende:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2013, p. 31).

Paulo Freire pode vivenciar a Educação de Jovens e Adultos de forma bastante especial, o mesmo não somente foi professor dessa modalidade de ensino, como também pode presenciar, sendo um dos integrantes desse tipo de educação. Essas experiências trouxeram a

esse teórico uma permissão de analisar os tipos de métodos utilizados para o público de jovens e adultos, fazendo este assim, com que Freire desenvolvesse o tão famoso método de ensino.

O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DO JOVEM E DO ADULTO E A METODOLOGIA FREIREANA

Freire aborda o perfil do aluno jovem e adulto e por isso os cuidados em não trazer atividades adaptadas de crianças e partir da sua realidade. Valoriza os conhecimentos e os múltiplos saberes na perspectiva sócio- histórica.

Freire (2006, 1980) compreende o ser humano como um ser histórico, social, inconcluso, capaz de ter não apenas sua atividade, mas a si mesmo como objeto de consciência. Na condição de estar sendo, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético.

Paulo Freire traz reflexões sobre alfabetização de adultos; concepção bancária da educação como instrumento da opressão; dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade.

Neste sentido a abordagem do autor quanto a educação como ato de liberdade é algo fundamental e presente na ação docente.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, com base em leitura da obra de Paulo Freire- “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa”.

A pesquisa descritiva procura conhecer a realidade estudada (ZANELLA, 2013, p. 34). Ou seja, por meio do estudo descritivo é possível identificar os motivos que geram as circunstâncias existentes. Neste sentido, muito importante para direcionar a pesquisa em questão.

Segundo Marconi e Lakatos (2000, p.77), os estudos descritivos têm como objetivo conhecer a natureza do fenômeno estudado, a

forma como ele se constitui, as características e processos que dele fazem parte.

Partiu-se de uma ação didática que surgiu na disciplina de Didática I, em que se buscou socializar o contexto discutido em sala para que ultrapassassem os muros da sala de aula. Neste sentido, buscou-se as mídias para dialogar com as possibilidades de compartilhar saberes.

Para realização da ação didática proposta, foi vivenciada em três momentos.

Inicialmente, o planejamento das ações didáticas com os discentes e professor da disciplina. Segundo momento foi proposto uma Live com entrevista na Rádio e convidamos a Professora pedagoga, pesquisadora Mestra Cristiane Alvares, para realizar a mediação durante a Live, favorecendo as discussões acerca da temática, em que nossos colegas da disciplina e outros participantes como educadores e pessoas que ainda não fazem parte do contexto acadêmico, pudessem participar, pois as contribuições do educador Paulo Freire nos traz ensinamentos para vida. Terceiro momento foi realizado o levantamento dos resultados e contribuições

Para nortear a pesquisa, partimos da seguinte problematização: Como trabalhar a obra Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa, de forma mais dinâmica que pudesse atingir uma clientela além dos muros da sala de aula?

Neste sentido, o estudo em questão foi realizado na Universidade Federal do Maranhão, no município de São Luís, no curso de Pedagogia no mês de outubro no 2º semestre de 2020. E quanto ao público-alvo da pesquisa foram 70, destes: 10 discentes do 3º. Período do Curso de Pedagogia; 16 docentes e 44 pessoas da comunidade que participaram de forma on-line.

Para tanto, os instrumentos para coleta de dados foram obtidos por meio de observações e questionário aplicado posteriormente a live e entrevista para termos a dimensão da pertinência do evento para a comunidade e docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para esta pesquisa, foram realizadas como instrumentos de coleta de dados e o Questionário.

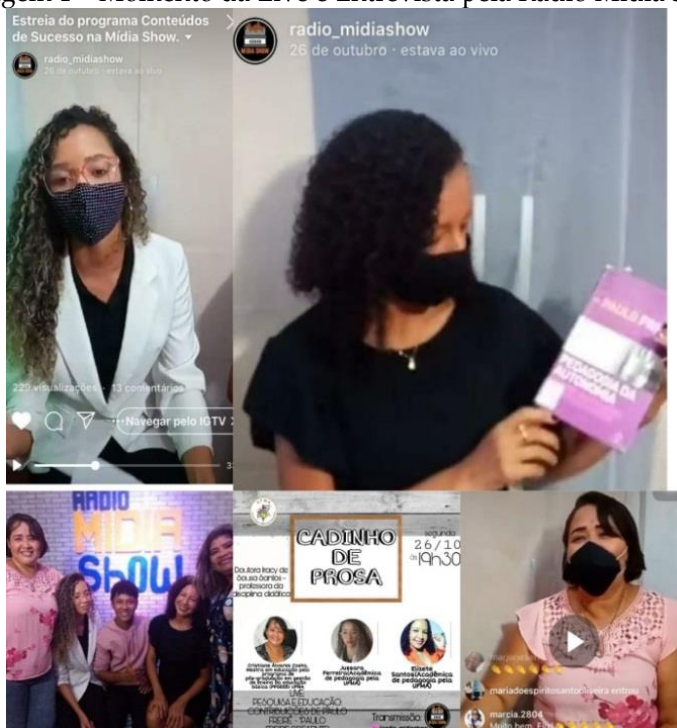
Para Gil (1991), os procedimentos mais usuais para a coleta de dados são observação, análise de documentos, entrevista e história de vida do pesquisado.

Neste sentido, a observação inicialmente foi muito importante para podermos direcionar as ações didáticas e coletar resultados, assim como análise da obra de Paulo Freire, entrevista realizada on-line e a história de vida do autor Paulo Freire.

O Questionário, segundo as propostas de Marconi e Lakatos (2009). Constitui-se de um instrumento de coleta de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Neste sentido, o mais apropriado para nossa pesquisa.

A coleta ocorreu após a exibição da entrevista e live, em que discutimos em sala de aula as contribuições da ação didática. O Questionário atende ao perfil de discente da disciplina, docentes e ouvintes. O mesmo está estruturado em cinco questões fechadas e uma questão aberta para que os participantes possam contribuir por meio de suas percepções questões pertinentes que não tenham sido abordadas no contexto. Neste sentido, tivemos 70 questionários, destinados a: 10 discentes da disciplina Didática, 16 docentes e 44 ouvintes.

Imagem 1 – Momento da Live e Entrevista pela Rádio Mídia Show



Fonte: Imagens da entrevista e live exibidas dia 26 de outubro/2020 e disponível em: https://www.instagram.com/tv/CG012_ajIss/?igshid=titue3car52v

Para melhor compreensão apresentaremos os resultados em forma de tabela.

Quadro 1- Percepção dos 10 discentes quanto à contribuição das Mídias para socialização do conhecimento na disciplina Didática I

PERGUNTAS	SIM %	NÃO Caso negativo, justifique %	TALVEZ %
1-O uso das mídias favoreceu o aprendizado na disciplina de Didática I?	70%	10%	20%
2-A Live favoreceu a troca de conhecimentos, formação de ideias sobre o tema em questão?	60%	10%	30%
3-Você considera os recursos utilizados na disciplina pela equipe, uma forma dinâmica e interativa de participação e socialização de conhecimento?	60%	10%	30%
4-A abordagem feita sobre a autonomia no que se refere, a conhecer a realidade do aluno para que facilite o processo de aprendizado na sala, de fato isso vem acontecendo nas nossas escolas atuais?	40%	20%	40%
5-Você acha que a live pode proporcionar um entendimento, quando falamos sobre “Pensar certo é fazer certo”, isso pode ser uma forma de melhorar a educação no nosso país?	60%	30%	10%

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Quadro 2- Percepção dos 16 docentes quanto à contribuição das Mídias para socialização do conhecimento na disciplina Didática I

PERGUNTAS	SIM %	NÃO Caso negativo, justifique %	TALVEZ %
1-O uso das mídias favoreceu o aprendizado na disciplina de Didática I?	57%	25%	18%
2-A Live favoreceu a troca de conhecimentos, formação de ideias sobre o tema em questão?	50%	18%	32%
3-Você considera os recursos utilizados na disciplina pela equipe, uma forma dinâmica e interativa de participação e socialização de conhecimento?	63%	12%	25%
4-A abordagem feita sobre a autonomia no que se refere, a conhecer a realidade do aluno para que facilite o processo de aprendizado na sala, de fato isso vem acontecendo nas nossas escolas atuais?	50%	25%	25%
5-Você acha que a live pode proporcionar um entendimento, quando falamos sobre “Pensar certo é fazer certo”, isso pode ser uma forma de melhorar a educação no nosso país?	63%	5%	32%

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Quadro 3- Percepção dos 44 ouvintes quanto à contribuição das Mídias para socialização do conhecimento na disciplina Didática I.

PERGUNTAS	SIM %	NÃO Caso negativo, justifique %	TALVEZ %
1-O uso das mídias favoreceu o aprendizado na disciplina de Didática I?	66%	11%	23%
2-A Live favoreceu a troca de conhecimentos, formação de ideias sobre o tema em questão?	61%	9%	30%
3-Você considera os recursos utilizados na disciplina pela equipe, uma forma dinâmica e interativa de participação e socialização de conhecimento?	66%	7%	27%
4-A abordagem feita sobre a autonomia no que se refere, a conhecer a realidade do aluno para que facilite o processo de aprendizado na sala, de fato isso vem acontecendo nas nossas escolas atuais?	73%	9%	18%
5-Você acha que a live pode proporcionar um entendimento, quando falamos sobre “Pensar certo é fazer certo”, isso pode ser uma forma de melhorar a educação no nosso país?	77%	7%	16%

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Quanto às perguntas abertas, destacam-se as contribuições dos docentes quanto; a 4ª questão onde este frisou que, hoje há uma interação e autonomia em que o aluno tem vez e voz e se faz ouvir, enquanto que antes era mais difícil isso acontecer. Ainda tivemos outra observação, mas essa sobre a 5ª questão, onde a docente nos deixa a sua opinião, penso que sim, esse é o caminho. Paulo Freire e alguns filósofos abordam a questão do pensar dizendo: pensar bem e pensar certo. Neste sentido, a questão da ética está no centro das atenções, o qual é fundamental para todo trabalho seja ele docente ou não.

Percebeu-se a partir dos dados da tabela, que os resultados foram significativos quanto a ação didática com ampliação dos conhecimentos por meio das mídias especificamente a Live e Entrevista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado, com base no trabalho proposto pela professora da disciplina Didática e que nos levou à realização da live, foi de extrema importância e com participação nesta transição de um novo estilo de vida ao qual nos encontramos atualmente – COVID 2019, em que os meios de comunicação tem nos ajudado e tornou-se uma ferramenta essencial nesse momento difícil, a qual tem facilitado por meio das redes sociais e também resgatando a rádio telecomunicação ao qual nós tivemos a oportunidade de usá-la para a apresentação dessa ação didática.

Contatou-se a pertinência do processo de um trabalho em equipe, sendo de grande aprendizado para a construção e amadurecimento para futuras profissionais na área de pedagogia, também pudemos observar por meio da pesquisa que, a responsabilidade como foi feito para chegar até as pessoas por meio da rádio telecomunicação, teve um índice de aceitação com uma grandeza excelente, em que os resultados comprovaram que além do conteúdo ter sido abrangente, tomando direções profissionais diversos, que direcionado e aceito em amplos conhecimentos, pois

se trata de um assunto que aborda a pedagogia e entra em outras áreas devidas a sua fundamentação.

Também tivemos a oportunidade de refletir de maneira crítica sobre a evolução da pedagogia em sala de aula e quanto esta ultrapassa também os muros da escola, proporcionando uma análise sobre a situação do também profissional da educação e do entendimento sobre como tratar esses discentes, contribuindo, portanto, para a nossa formação profissional enquanto pedagogas.

REFERENCIAS

BRASIL, *Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2001, p.63.

BRASIL, Lei de Diretrizes da Educação. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrólis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SHON, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrólis: Vozes, 2002.

ZANELLA, L. *Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração*. Brasília: CAPES, 2013.

DO QUE PRECISAMOS PARA SERMOS BONS MEDIADORES?

Jéssica Kottwitz¹

INTRODUÇÃO

No contexto atual, muito se fala sobre a alfabetização, processo que é, como já sabemos, essencial para garantir o direito e o dever do cidadão para com a sociedade. A alfabetização serve, além de sua necessária função, que é a de permitir às pessoas alfabetizadas sua inserção na cultura letrada e, conseqüentemente, o acesso à informação e a atuação no meio em que vivem, uma espécie de esperança, de abertura ao porvir, que permite a ampliação da experiência de viver no mundo.

Paulo Freire (2001, p. 30) já dizia que “a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”, ato que permite a todos nós a dádiva de estarmos juntos uns dos outros, compartilhando e interagindo o que temos de semelhante e de diferente.

A evidente preocupação de pesquisadores com esse campo de estudo não é coincidência, já que, cada vez mais, os olhares de profissionais da educação e demais áreas convergentes estejam focados na tarefa de descobrir mais sobre o cérebro e como ocorre a aprendizagem, que não deixa de passar pela alfabetização. Esse processo, que, em sua grande maioria, acontece nos primeiros anos escolares, é, também, dedicado a jovens, adultos e idosos analfabetos como garantia de diminuir as taxas de analfabetismo

¹ Mestre em Letras, na linha de pesquisa Estudos de mediação em leitura, pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e graduada em Letras Português pela mesma universidade. E-mail: jessicakottwitz@gmail.com

do país, melhorando, assim, a vida das pessoas que se incluem nesses índices.

A alfabetização é um processo que exige esforço e foco, não só dos alunos, mas também daqueles que se dedicam a essa profissão. Juntamente com a prática de alfabetizar, está a mediação, que pode ser incorporada através de uma conversa, de uma leitura e/ou de uma boa e necessária intervenção para que o aprendizado venha a acontecer. Inúmeras podem ser as práticas e metodologias utilizadas pelos professores para não só facilitar a aprendizagem, mas, acima de tudo, sustentar que ela realmente aconteça. Iniciaremos, por isso, uma reflexão acerca de conceitos que podem influenciar as práticas e a maneira como percebemos o ensino e a recepção do público estudante.

ALFABETIZAR X LETRAR: há diferença?

A palavra alfabetização adquiriu muitas faces, com o passar do tempo, vindo a ser

mencionada em diferentes contextos. Um deles é a chamada alfabetização midiática, que abrange o universo da informação e a forma como lidamos com as ferramentas e as interfaces digitais. De acordo com Ferrari et al. (2020, p. 17), o conceito de alfabetização deveria ser ampliado a fim de envolver o universo informacional, já que somente o acesso a computadores e similares não garante a inclusão digital em sua plenitude. Essa forma de conceber o processo de alfabetizar implica pensarmos nas inúmeras formas de entender como se inicia a aprendizagem de determinado código ou linguagem, incluindo suas ferramentas e possibilidades.

Paulo Freire (2001, p. 15) observou que “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’”. Se analisarmos essa observação, notamos que o pensador já estabelecia uma relação de complementaridade entre a importância de sermos alfabetizados para a leitura de um modo

restrito (leitura de palavras) a inevitável leitura que todos nós fazemos do mundo, desde que nascemos.

Apesar de estar inserida em contextos que remetam ao início de um processo de aprendizagem que pode ser dos mais variados tipos, a palavra alfabetização continua tendo sua significação original preservada e defendida por estudiosos, como Magda Soares (2004), que reflete sobre as implicâncias presentes na diferença entre os termos alfabetização e letramento. Na visão da autora, aconteceu, ao longo dos anos a “perda de especificidade do processo de alfabetização”, ocasionando discussões acerca dos métodos e teorias que seriam consideradas como tradicionais. Soares defende que a alfabetização, enquanto um processo de aquisição do sistema de escrita alfabética e ortográfica, não pode ser obscurecida pelo letramento, acreditando que seria preciso conservar ambos os termos, a fim de que sejam utilizados esses processos de forma simultânea, sem romper com as inúmeras especificidades de cada um.

José Morais também estabelece certa distinção entre os termos alfabetização e letramento, dizendo que, “como o termo alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam” (MORAIS, 2014, p. 13), sendo, por isso, a literacia definida como a habilidade automática decorrente dessas ações. O pesquisador evidencia que a alfabetização influencia a organização funcional do cérebro e, por esse motivo, contribui para o nosso entendimento de sociedade e cultura.

Além disso, a possibilidade de a alfabetização ocorrer nos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) converge com a afirmação de que “a aprendizagem tem lugar durante toda a vida” (MORAIS, 2014, p. 140). Esse fato é de suma importância para os estudos sobre a aprendizagem e o cérebro, além de fortalecer o esforço contínuo de professores a favor da educação.

Todo o trabalho inicial de um alfabetizador, mais tarde, reflete na atuação do profissional que ensina e aprimora os conhecimentos

linguísticos e literários do aluno. Por isso, se faz importante criar bases sólidas ainda nos primeiros anos escolares, levando em conta as peculiaridades que envolvem a produção de uma escrita pautada nas tonalidades da fala, muitas vezes inibidas quando acontece a retextualização do oral para o escrito. Por essa razão, da decodificação de grafemas até a compreensão do texto, há um resultado do esforço de alfabetizadores e de profissionais da área de Letras que não foge da responsabilidade social de tornar os estudantes cidadãos que saibam fazer uso das ferramentas textuais para se expressarem.

Ao refletirmos sobre a alfabetização e o letramento como processos distintos, porém complementares, Angela Kleiman (1995, p. 18) compreende que uma criança pode ser considerada letrada no momento em que “sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada”, mesmo que ainda não saiba ler nem escrever. Esse acesso se dá pela mãe, muitas vezes, quando a leitura faz parte da rotina da criança. Nesse caso, o letramento acontece antes da alfabetização, porque participa de eventos de letramento e práticas discursivas letradas, correspondentes à interlocução referente aos textos que foram lidos a ela. Tanto as crianças que ainda não frequentam o Ensino Fundamental, como os estudantes da EJA, que estão em processo de alfabetização, já vivenciaram, na perspectiva de Kleiman, um processo de letramento, que se dá na interação com o mundo, na leitura do mundo.

Da mesma forma, pensar sobre a compreensão em leitura dos estudantes de diferentes faixas etárias pode ser um tanto desafiante, levando-se em conta o fato de que “a compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos” (KLEIMAN, 1997, p. 151). Mais uma vez, é relevante evidenciar que ler e escrever são processos, assim como a alfabetização e o letramento. Esses processos se complementam, formam a base de uma preocupação maior, que está relacionada com a formação adequada dos seres humanos.

A autora Silvia Castrillón (2011, p. 15) acredita em um projeto político “que parte da convicção de que ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos”. Justamente por envolver muitos profissionais, o entendimento do papel de cada parte colabora com o sucesso do conjunto, ou seja, do todo que está implicado nessa função social.

Para Silva (1996, p. 43), as funções da leitura para a realidade educacional do país são muitas, entre elas, está a leitura percebida como elemento essencial para a própria vida, na qual pode se relacionar ao sucesso acadêmico. A leitura também influencia a troca de ideias e é um instrumento que o professor pode utilizar para comparar com outros meios de comunicação. Os benefícios são muitos e, de acordo com o autor, tanto o processo de educação como o de leitura, quando criticamente levados a efeito, indicam um movimento dos sujeitos (envolvidos naqueles processos) de um lugar para outro, procurando compreender e conhecer a razão de ser das coisas. (SILVA, 1998, p. 2, grifo do autor)

A aprendizagem da leitura e da escrita como um direito de todos é uma forma de garantir às pessoas uma atuação cidadã que colabore também com a prática de nossos deveres. Saber ler e escrever de forma proficiente e engajada pode contribuir para melhorar as condições de vida e diminuir os índices de analfabetismo do país, que tanto assolam a educação. A escola assume um papel formativo que está muito além de preparar crianças, jovens e adultos para o mercado de trabalho, que, inclusive, exige profissionais cada vez mais qualificados. A instituição escolar pode e tem condições de preparar pessoas que se preocupem com a democracia do país e estejam mais envolvidos com questões que alteram nossa maneira de conviver em grupo.

Em se tratando de educação e formação humana, há outra grande aliada, que é a literatura. Os eventos de letramento, como já observamos anteriormente, podem acontecer em inúmeras ocasiões, entre elas, a oralização de histórias. Cosson (2006, p. 20) reflete sobre o letramento literário e confia que “a literatura serve

tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. Diante dessa afirmação, é possível acreditar no vínculo entre teoria e prática e na capacidade do professor em ser um bom mediador.

COMO A MEDIAÇÃO PODE CONTRIBUIR?

Em 2019, durante meu estágio de Mestrado, em uma disciplina de Literatura Infantojuvenil, presenciei diversos momentos do que podemos chamar de eventos de letramento ou, mesmo, eventos poéticos, pois, ao encontrarem narrativas e poesias, as alunas do Curso de Pedagogia tiveram espaço para desenvolver uma leitura de si e também do mundo, através do texto literário.

O encontro de futuras professoras com a experiência da leitura compartilhada fortalece a possibilidade de essas profissionais fazerem uso de práticas como essa quando estiverem lecionando nos primeiros anos escolares. Tal prática, além de criar um hábito de leitura entre os estudantes, capacita-os a avançarem e superarem suas dificuldades em relação à escrita.

Em um dos encontros do estágio, foi realizada uma roda de leitura de poemas, em que as participantes receberam uma seleção de textos poéticos que tratavam sobre as fases da vida, como a infância, a adolescência, a vida adulta e a velhice. Após, cada uma pôde escolher um dos poemas para oralizar, poema com o qual teria se identificado mais. Ao colocar diversas emoções em jogo, através das repercussões trazidas pela seleção de textos, esse encontro possibilitou uma aproximação da turma de alunas, pois cada uma teve espaço para dizer e ser escutada.

Trago esse exemplo para demonstrar que um bom mediador, além de saber intervir quando necessário, precisa saber escutar. Como coloca a antropóloga Michèle Petit (2009, p. 183), para democratizar a leitura é importante dar atenção às pessoas e essa atenção, vale frisar, é envolvida pela capacidade de saber escutar e ter empatia.

Christian Dunker e Cláudio Thebas (2019) refletem sobre o ato de escutar, entendendo que a escuta pode equivaler a um tratamento

social e psicológico, além de ser de grande valia para intensificar a experiência humana. No contexto da EJA, por exemplo, seria interessante desenvolver essa habilidade com o intuito de trazer aos alunos a oportunidade de autoconhecimento e de acolhimento.

Rodas de leitura e de debate e reflexão são fundamentais para a formação de crianças, jovens e adultos. Os momentos de escuta se tornam oportunidades de interação e trocas de aprendizagens diversas:

o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é, ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir. (LARROSA, 2017, p. 173-174)

Conforme podemos ler nas palavras de Larrosa, a afetividade e a forma de aprender passam por esse processo que transcorre entre a voz daquele que fala aos outros e o silêncio interior dos que escutam. O professor, como mediador dessas propostas, pode variar suas leituras de acordo com os assuntos que emergem das conversas com seus alunos.

Em situações de alfabetização, a utilização de textos literários, como quadrinhas, rimas, trava-línguas e parlendas, pode ajudar as crianças e os adultos a compreenderem os aspectos fônicos da língua, entendendo as relações entre grafemas e fonemas. Além disso, a distinção entre tipos e gêneros textuais pode ser enaltecida quando o professor apresentar esses textos à turma. O professor, como já salientei, é o mediador, na maioria dos casos:

O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora

definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada. (LARROSA, 2017, p. 175)

Um bom mediador é aquele que escuta seus alunos, mas também sabe escutar a si mesmo, que entende as diferenças e semelhanças entre seus estudantes, potencializando suas capacidades. Também é aquele professor que sabe a hora de trocar sua leitura por outra que melhor convém ao momento. Mas um bom mediador não, necessariamente, precisa ser o professor. Um estudante que possua muitas histórias para contar pode se tornar mestre de seus colegas e de seu próprio professor, através do relato de suas experiências de vida.

Em todos esses casos, a leitura pode vir a ser muito mais que um propósito de aprendizagem. Ela vem acompanhada de acolhimento, de hospitalidade e de empatia. A mediação é, portanto, uma forma de aprendizagem que ultrapassa as metodologias utilizadas em sala de aula para acontecer em diferentes espaços, sejam eles formativos ou não. Rouxel et al. (2013, p. 11) entende que ler e escrever não são processos mecanizados e que o professor também necessita de formação para desenvolver metodologias diferenciadas, voltadas para uma forma de ler que seja mais subjetiva:

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. (ROUXEL et al., 2013, p. 11)

Mais uma vez, volto a tratar do mediador como alguém que seja receptivo e perceba no outro seu semelhante, um igual diferente que também tem sentimentos e emoções, sofrimentos e

alegrias, planos e, acima de tudo, conhecimento, seja de si mesmo ou do mundo, através das suas crenças e valores.

Para além da necessidade de alfabetizar ou letrar, ambas importantes, é preciso desenvolver o respeito àqueles que se encontram em estado de vulnerabilidade, muitas vezes, pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades de acesso à educação, entre outros. Considerar sua participação na escola pode ser uma das soluções para melhorar a situação do país como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tratei de um tema muito comentado na área da educação: a alfabetização. Neste caso, entendo que mesmo havendo distinções pertinentes em relação às nomenclaturas utilizadas (alfabetização, letramento, literacia) nesse contexto, todas elas convergem entre si no sentido de proporcionar um embasamento fundamentado para muitas das perguntas e afirmações realizadas no universo da aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao processo de aquisição da língua escrita.

A mediação em leitura, como vimos, é uma das metodologias incorporadas à educação para auxiliar alunos a desenvolverem as competências necessárias ao seu percurso formativo, que acontece de forma contínua, ao longo da vida, mesmo que não mais estejamos na escola.

Educar jovens, adultos e idosos, assim como as crianças, compete esforço e criatividade de professores e demais profissionais, pois cada faixa etária pode necessitar de metodologias diferentes a fim de que sejam alcançados os objetivos planejados em cada nível de aprendizado.

Nesse sentido, frequentar a escola e ter acesso à educação não pode ser somente espaço destinado a um grupo seletivo. A diversidade se constrói nas diferenças e nas estranhezas, assim como a empatia também é aprendida quando nos deparamos com o desconhecido. O acesso à cultura só tem sentido quando somos

preparados para ler uma obra literária, apreciar uma obra de arte, conhecer as características de diferentes regiões, incluindo seu dialeto, e estar aberto ao novo em diferentes contextos. Todas essas formas de apropriação da cultura perpassam pelo nosso corpo e envolvem nossas emoções e nossos pensamentos.

Conscientizar alunos sobre seus direitos e seus deveres pode colaborar no desenvolvimento de jovens e aproximá-los ainda mais dos livros, da biblioteca e dos estudos. O engajamento de professores pode gerar estímulos e a confiabilidade que muitos alunos buscam para se tornarem cidadãos capazes e dispostos a mudar o país e melhorar nossa democracia. Essa confiança entre professores e alunos pode ser o começo de uma bonita jornada e de novas perspectivas para todos.

Como diz Paulo Freire (2011, p. 139), “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, é um processo constante que não se esgota, mas, sim, que floresce a cada novo nascimento, a cada nova ideia, sem cessar, infinito.

REFERÊNCIAS

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. *Guia da Educação Midiática*. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61
- KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- LARROSA, Jorge. *Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade*. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 173-183.
- MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2020

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: aprendizagem, socialização e autonomia

Estela Mari Santos Simões da Silvaⁱ
Rosimar Serena Siqueira Esquinsaniⁱⁱ

UM SUJEITO COM NOVAS OPORTUNIDADES

O enfoque de abordagem desta reflexão é a Educação de Jovens e Adultos-EJA. Nosso intento é problematizar os saberes de nossas experiências com essa modalidade de educação. O público que compõe a EJA, é basicamente de indivíduos provenientes de contextos sociais, econômicos, culturais e faixas etárias distintos, que não tiveram condições de ingressar ou permanecer na escola na idade considerada apropriada.

É indispensável ter-se, inicialmente, uma visão mais panorâmica das razões que acarretam a não presença ou semipresença destes sujeitos em escolas regulares. Utilizamos-nos de relatos de vida e experiências trajadas nos caminhos percorridos por alunos da turma de alfabetização, na qual um dos autores foi docente, no ano de 2019ⁱⁱⁱ. Trata-se de estudantes que frequentavam uma escola pública estadual de um município da região das Missões do Estado do Rio Grande do Sul. Pretendemos teorizar, sistematizar e analisar criticamente esta experiência à luz do contexto das políticas atuais voltadas a esta modalidade de ensino.

ⁱ Professora da Rede Pública estadual do RS. Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduada em Psicopedagogia. Mestra em Educação – URI/FW. Doutoranda em Educação-UPF. E-mail: Estelasimoes89@gmail.com.

ⁱⁱ Professora do PPGE-Doutorado em Educação. Licenciada em História. Mestra em Educação. Doutora em Educação-UPF.

ⁱⁱⁱ A experiência de docência ocorreu com 1 turma composta por 17 alunos da faixa etária de 15 à 67 anos de idade.

Em um primeiro momento gostaríamos de dizer que os relatos com esta turma, representativa do universo cotidiano das aulas, demonstram que grande parte deste público nunca havia estado na escola antes ou frequentaram por muito pouco tempo este espaço, seja pela distância das residências com as instituições ou pela pouca importância que seus pais davam a aprendizagem obtida neste espaço e, portanto, não os incentivaram ou investiram esforço para que os mesmos lá estivessem. Muitos consideravam secundários estes conhecimentos, à medida que era preciso trabalhar e produzir para sobreviver. Assim, ir à escola era considerado tempo perdido. Embora, algumas famílias até entendiam a necessidade de tal ato, na prática, a grande dificuldade de acesso à escola tolhia as condições para que o estudante alcançasse uma frequência desejada para aprofundar conhecimentos e lograr aprovação no final do ano, razão que justificava a elevada repetência. Quando adultos, a razão para adiar o retorno à escola está diretamente relacionada à obrigação com a família, cuidar dos filhos, da casa e sustentar-se.

O EJA não remete apenas a uma especificidade de faixa etária, mas também a uma questão de peculiaridade cultural. Os alunos que frequentam essa modalidade de ensino são, geralmente, os migrantes que chegam às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar. E, também, jovens incorporados ao território da antiga educação de adultos, com um currículo escolar irregular.

Muitos jovens e adultos descrevem com encantamento as poucas aulas que conseguiram assistir durante sua infância e/ou adolescência. Isto fica demonstrado no valor que dão hoje, na sua vida, às aprendizagens escolares e, ao mesmo tempo, externam sentimento de tristeza pelo tempo perdido, que hoje compõe uma defasagem que exige esforço dobrado para superar. Estes alunos demonstram um interesse inédito pelo aprender e dão enorme importância ao fato de estarem novamente ou pela primeira vez na escola.

Não se pode deixar de lado também os sonhos e os anseios que este perfil de aluno apresenta, muitos desejam com enorme

vontade o simples ato de aprender a ler e a escrever, o que para muitas pessoas pode parecer banal ou pouco significar. Deixar de ser analfabeto, palavra esta que ao ser dita, “corroe” o coração destes alunos e é visível no seu olhar tamanho sofrimento. A palavra analfabeto tem origem latina -*analphabētus*- que se refere àquelas pessoas que não sabem ler nem escrever, no subjetivo do senso comum de muitas pessoas está associada a insinuações que remetem a pessoas ignorantes ou que carecem de conhecimentos mais formais, provenientes da escola. Aprender a ler e escrever, e ter noções básicas de matemática, passa ser uma necessidade para se ganhar independência, no intuito, por exemplo, de não precisar de parentes, vizinhos para ler ou identificar informações de um determinado produto ou para identificar qual ônibus apanhar ou saber o destino do mesmo.

À proporção que estes indivíduos, em suas vidas adultas ou ainda adolescentes, percebem a necessidade de retornar às salas de aulas ingressa nas escolas um público diferenciado, que possui seu direito garantido pelo Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, assim expresso: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para o que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Vamos encontrar desde o Brasil colônia resquícios de uma educação voltada para adultos, porém é com o artigo 37 da LDB (lei n. 9.394/96) que a educação de Jovens e adultos é definida como a modalidade de ensino que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, atendendo assim às classes sociais mais vulneráveis. Legitimando e fazendo valer o artigo da Constituição Federal de 1988, acima citado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, art. 26, reconhece a educação como direito de todos, visando o desenvolvimento pleno da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais. Embora haja políticas de incentivo e garantia dos direitos dos cidadãos como o de saber ler e escrever, fundamental para o exercício pleno da cidadania, os

dados do censo de 2014^{iv}, indicam que possuímos no Brasil em torno de 8% da população analfabeta, ou seja, distante de qualquer acesso ao mundo letrado e suas decorrências na vida cotidiana.

Em suma, vivemos uma época de crise, mas de ricas possibilidades, na medida em que a sobrevivência do próprio processo civilizatório depende da construção de uma sociedade educativa. Ou seja, nenhuma formação social sobreviverá, se seus governos, suas instituições e suas classes sociais não entenderem que a única saída está na educação permanente de todas as pessoas, pois a cidadania ativa não pode mais ser prerrogativa de uma minoria, ou a sociedade sucumbirá (ROMÃO, 1999, p. 29).

Segundo Freire (2005), a história da educação de adultos no Brasil, deve ser vista como parte da história da educação como um todo, onde há a passagem por diferentes tempos que geraram inúmeras reflexões a cerca de como, em cada momento histórico, oferecer um ensino que possa contemplar todos, no intuito de que os indivíduos possam ter seus direitos fundamentais garantidos.

Na tentativa de beneficiar as diferentes camadas sociais, em cada período da história do Brasil, houve governos e educadores com visões e concepções diversas, onde o que se destaca de fato é a tentativa de trabalhar com cada realidade, faixa etária de forma construtiva possibilitando aprendizagens significativas, e assim, o estabelecimento de métodos diferenciados de práticas pedagógicas para tender à pluralidade de situações encontradas no amplo cenário social brasileiro.

APRENDIZAGEM, SOCIALIZAÇÃO E INDEPENDÊNCIA

A educação voltada para jovens e adultos nasce da evidente necessidade de se oferecer aos sujeitos condições para progredir nos estudos, independente do motivo que os levou a não concluir o ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada. A passagem que segue

^{iv} Dados do último censo do IBGE divulgado no mês de setembro de 2014.

da Declaração de Hamburgo (apud ROMÃO, 1999, p. 31 e 33) traduz muito bem o sentido desta modalidade de ensino.

Por educação de adultos se entende o conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender às suas próprias necessidades e as da sociedade. [...] concebida em termos gerais como os conhecimentos e capacidades básicas que necessitam todas as pessoas em um mundo que vive uma rápida evolução, é um direito humano fundamental.

Procura-se proporcionar, portanto, o acesso do indivíduo às salas de aula, onde devem ser respeitadas suas características e individualidades, permitindo através de mediações educacionais adequadas que tenha atendidas suas necessidades de aprendizagem, flexibilizando a práxis, com base nas condições de vida e trabalho do aluno, num diálogo de respeito dos seus interesses e necessidades. Paulo Freire (1997), nos faz refletir que ensinar também é saber escutar o outro. E isso quer dizer, ensinar é também fazer com o outro; num processo de construção dialógica, dialética e coletiva.

Há mais de uma década que esta modalidade de ensino está presente nas instituições escolares, assim, já é possível fazer reflexões com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, que reforçam e deixam claro que a didática utilizada com crianças não pode ser a mesma para ensinar adultos. É preciso um modo diferenciado para que estes possam aprender de fato, pois os mesmos possuem uma vasta visão e conhecimento de mundo, que na infância ainda não é possível ter em tamanho grau. Esta gama de conhecimentos deve ser levada em consideração na hora de planejar, escolher a metodologia e nas ações do professor. Porém, é notável também que os cursos de licenciatura, na sua maioria, não preparam o docente para ensinar a jovens e adultos e com isso percebe-se uma enorme carência de profissionais que realmente

saibam trabalhar com esta modalidade. Incorrem tentativas infecundas de desenvolvimento de aulas eficientes, pois muitas vezes, não se tem entendimento da dimensão que este ensino possui e nem das especificidades que o integra.

O que estamos enfatizando é a necessidade de superarmos o entendimento e a prática da elaboração do planejamento de aula que nasce de lugar nenhum, ou seja, que “brota da cabeça do/a professor/a”, às vezes de improviso, alimentando assim, a dicotomia entre teoria e prática, pois considera que é apenas o/a alfabetizador/a quem tem a capacidade de elaborar o planejamento, restando aos/as alfabetizandos/as apenas cumprir o que por aquele/a foi decidido (CISESKI et al., 1999, p. 21).

É preciso, portanto, buscar na profissionalização inicial do educador e na continuada, conhecer melhores formas de trabalhar com esta clientela, trilhando caminhos para a criação na formação docente de uma epistemologia de aprendizagem do adulto, que segundo Bourgeois e Nizet (1997), tenha em conta o funcionamento e desenvolvimento humano.

Neste sentido a Andragogia, conforme Marquez (1988) é a disciplina educativa que tenta compreender o adulto a partir de todos os componentes humanos, como um ser biológico e social. De acordo com Arroyo (1996) o conhecimento implícito e a experiência acumulada pelos adultos mais velhos e idosos ao longo da vida são elementos essenciais a serem utilizados em práticas educativas. A andragogia se adequaria, portanto, mais à EJA, pois tende a discutir e refletir sobre aspectos históricos e teóricos visando melhores resultados nas aprendizagens destes alunos.

Já se anunciam novos métodos e técnicas que possibilitam a construção de aprendizagens significativas na EJA, mas muitos destes mecanismos ficam apenas no discurso, pois ainda não foram assumidas na íntegra nas práticas educativas atuais. Assim, é imprescindível a atualização e adaptação do trabalho dos educadores que tem seu trabalho voltado a este público. Para Moreno (1997) se a cultura e, conseqüentemente, o ensino são

produtos das ideias predominantes ao longo da história, e se essas ideias avançam, é natural que esses avanços também se reflitam no ensino. Valorizar as experiências, as vivências, o saber popular apresenta-se como um caminho adequado e eficiente quando se trata desta classe de alunos. Assim, com base no que o aluno sabe e pode contribuir em determinado conteúdo, pode-se progredir no aprofundamento deste, fazendo com que o próprio aluno sinta-se envolvido e parte do assunto trabalhado, ou seja, a aluno se sentirá parte responsável também pela sua aprendizagem. Portanto, no âmbito da educação escolar o adulto precisa ser compreendido em sua especificidade e complexidade (condição de vida, representações imaginárias, subjetividades) e ser parte ativa do processo ensino-aprendizagem.

É imprescindível considerar que a organização da escola e a produção do conhecimento vão além do aprendizado sistematizado e devem visar à formação de sujeitos capazes de tomar decisões e ter condições de intervir, transformar-se e transformar a realidade. O professor-educador tem um papel revolucionário a cumprir no trabalho de sala de aula. De acordo com Brandão (2002), a escola não muda o mundo: pode e deve mudar as pessoas. E estas sim, é que mudam o mundo.

Segundo Yamasaki (1999), o trabalho da educação com jovens e adultos requer uma preparação específica do educador para que ele possa conhecer a lógica do conhecimento popular, estabelecer um diálogo com a cultura do educando, compreender a estrutura de pensamento que permite a construção de novos conhecimentos, ser um mediador que orienta a ação educativa a partir do local, considerando também o regional e o nacional e o pluralismo cultural.

O educador de jovens e adultos deve ser um eterno humanista, questionador de sua práxis, buscando cada vez mais entender o seu fazer, o objetivo que o move e a função que exerce, enquanto professor reflexivo:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma

coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (NÓVOA, 2001, Sp).

O pedagogo americano e sociólogo John Dewey (1978) no início do século, indagava: quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes? Tal questionamento deve no mínimo incomodar e desacomodar inúmeros educadores da EJA, que realmente não podem reproduzir práticas que, muitas vezes, têm origem no trabalho com outra realidade e público, que pouco ou nada tem em comum com as características dos jovens e adultos, muito menos pode permanecer com o “caderno amarelo” de muitos anos, sem alterações existentes.

É evidente que experiências anteriores auxiliam e muito os educadores na tarefa de educar, no entanto, é indispensável que haja mudanças de práxis. “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, escrito e relido” (FREIRE, 1996, p. 109). Na dialética o ato de refletir “desacomoda”, convida a ler e reler a complexidade da educação dos diferentes sujeitos. É constante a necessidade de olhar o entorno, de revisar o rumo, de repensar objetivos, de discutir as práticas, de retomar o caminho, etc.

A escolha de metodologias para o trabalho com turma de EJA exige do professor um constante repensar sobre a sua prática, devendo constituí-la pelo conjunto de processos que permitem ao educando elevar o nível de reflexão crítica, tornando-se sujeito e agente do seu próprio processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o planejamento de aula ao qual nos reportamos é um documento vivo e dinâmico, como a própria aula, que registra as intenções do alfabetizador e do alfabetizando em relação à troca de experiências, à tomada de decisões e ao processo de ensino-aprendizagem de conteúdos, de metodologias, de utilização de diferentes recursos didático-pedagógicos e também de vivências relativas à avaliação das atividades e das aprendizagens resultantes desse processo, sempre a um projeto político-pedagógico previamente definido com base na metodologia do planejamento socializado ascendente (CISESKI, 1999, p. 21).

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática (ARAÚJO, 2006).

Sobre metodologia de ensino, Araújo (2006, p. 26-27) ainda refere que:

O método implica um norteamento ao processo educativo no âmbito das instituições escolares, o que requer planejamento prévio e operacionalização em vista mesmo da educação humana. [...] Um conjunto de procedimentos devotados ao ensino e à aprendizagem, [...] um modo de fazer, que contém diretrizes e orientações, e que visa à aprendizagem. [...] o como se ensina envolve umbilicalmente o método e a técnica de ensino.

Neste percurso a interdisciplinaridade não pode ser esquecida à medida que se faz necessária e agrega valor na construção de conhecimento. Segundo Fazenda (2008) ao buscar um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em

educação; pode transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e o arrogante e a esperança em possibilidade.

Freire (1996) em sua concepção de educação expõem que o educador deve procurar desenvolver a autonomia de seus alunos, sendo um educador humanista com postura ética frente a sociedade, tendo compromisso com uma nova dinâmica de ensino, sendo autêntico e fazendo a relação teoria e prática.

É papel fundamental das escolas e dos educadores desenvolver autonomia dos alunos, possibilitar momentos para debate, discussões acerca da realidade e incentivar para que se posicionem, questionem, participem e busquem seu espaço na sociedade, tendo consciência crítica sobre a realidade. O trabalho com temas geradores é uma opção que permite o rompimento com a doutrinação. Para Yamasaki (1999) o tema gerador permite contribuir com a formação de sujeitos conscientes de sua realidade, tanto individual quanto coletiva. Sujeitos que tenham condições de intervir no processo social, político e econômico de forma coerente e consequente, contribuindo para a construção de uma sociedade onde as desigualdades, em existindo, não signifiquem a submissão da maioria da população a uma minoria. “Isso é possível porque o desenvolvimento de um tema gerador exige uma articulação entre os conteúdos curriculares e o a realidade sociocultural do aluno” (YAMASAKI, 1999, p. 43).

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1974). Tais tarefas possibilitam uma integração entre a realidade e conhecimentos sistematizados, envolvendo fatores sociais e culturais, na busca de uma construção coletiva de conhecimentos.

Nesse sentido, o desafio do educador é que ele possa desenvolver o trabalho pedagógico, partindo das experiências, da cultura e dos valores do educando, destacando os temas/textos geradores e, a

través do diálogo, ir problematizando, desafiando e tecendo relações com os conhecimentos sistematizados de modo que tragam significação e uma nova compreensão ao tema em questão, reconstruindo-se o conhecimento de forma crítica, original, criativa e mobilizadora (YAMASAKI, 1999, p. 19).

Não se muda a história sem o conhecimento, mas tem-se que educar o conhecimento e as pessoas para tornarem-se sujeitos da sua história e intervir no mercado como atores, e não como povo sujeitado, massa de manobra da lógica interna da razão econômica. O mercado precisa estar submetido à cidadania (GADOTTI, 2000).

Segundo a UNESCO (2000), a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA POSITIVA

A realidade do contexto escolar da modalidade de ensino de jovens e adultos expressa uma questão preocupante muito conhecida pelos indivíduos que frequentam este espaço que é a evasão escolar.

Este grande problema faz com que turmas de EJA iniciem com cerca de 30 alunos e cheguem ao final do ano letivo com menos da metade deste número. Os fatores que influenciam na decisão de abandonar os estudos são diversos e fogem ao controle da escola. Porém, há várias formas de motivar estes alunos a permanecer nas escolas e buscar uma formação escolar adequada.

O primeiro passo a observar no sentido de contribuir com a diminuição da evasão diz respeito à compreensão de que estes sujeitos que estão presentes nas classes de EJA, muitas vezes, possuem uma rotina pesada de trabalho e uma rotina de afazeres familiares que dificultam a sua ida às instituições escolares,

interferindo na concentração em aula e na motivação em permanecer. Por tudo isto, a escola precisa ser um espaço aconchegante, organizado e um ambiente sério de trabalho, com professores comprometidos com a aprendizagem, que planejem de forma proveitosa para os alunos, que trabalhem em equipe. Já as aulas devem ser estimuladoras, onde o professor não seja o detentor do saber, mas ocorram trocas entre docente e discente a todo o momento, possibilitando relações interpessoais e vínculos afetivos saudáveis, em que o diálogo e a confiança se façam presentes, tornando-se aspectos positivos e somatórios para se atingir o conhecimento. Como afirma Yamasaki (1999), há que se conceber a educação como um processo dialético que tem no diálogo sua principal substância. Ou seja, o educador age sobre o educando e desse recebe interferência que, uma vez em contato com o objeto do conhecimento, modifica a sua atitude.

O sentimento de pertença é muito importante principalmente com os mais idosos, pois permitirá que se sintam afetos à escola e com confiança em si e no professor para poderem expressar-se com mais facilidade. A sala de aula, enquanto espaço socializador, também apresenta grande potencial de envolvimento dos alunos, o vínculo entre os colegas de turma e educador revela-se como contexto de vivências riquíssimo onde todos podem se expressar, conversar, ouvir, falar, esta interação se mostra uma exigência para o sucesso do trabalho com educação de jovens e adultos. Trabalhos em grupos, trocas de opiniões e experiências de vida, clima de colaboração e respeito para com o outro, solidariedade e comprometimento, diálogo aberto, conhecimento, análise e contextualização, reflexão acerca da realidade atual de nossa sociedade, são formas de gerir a sala de aula de forma criativa, atraente e prazerosa, nesta modalidade de ensino e levam o aluno a olhar a vida de maneira diferente e com criticidade maior. O educador, nesta perspectiva, terá papel de agente provocador, mediador que irá instigar nos alunos o desejo de procurar caminhos possíveis para a transformação, beneficiando-os no sentido de torná-los mais independentes, autônomos e capazes.

Para tanto, é preciso pensar/repensar também o currículo escolar, este deve estar conectado ao mundo do aluno, pois os conteúdos que possuem como fim o processo apenas avaliativo não são atrativos e pouco serve para auxiliar o aluno a compreender a realidade que o cerca e buscar melhorá-la. É preciso um currículo contextualizado nas reais necessidades desta categoria de alunos e que sirva de alicerce para uma educação com bases de qualidade e com práticas pedagógicas que visam a emancipação de sujeitos para a transformação social.

Cabe ao educador que atua com grupos de educação de jovens e adultos assessorar-se de todas as possibilidades que a ciência e a pedagogia lhe estendem para que consiga realizar seu trabalho de modo mais efetivo e com melhores resultados, ou seja, que desperte o desejo e crie as condições para que estes estudantes que não tiveram a oportunidade de ingressar, em momento oportuno, ou deixaram a escola sintam-se encorajados e motivados a nela permanecer e aprender.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Jose Carlos Souza. *Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo*. In VEIGA, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, 2006.
- BRANDÃO, C. R. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)*. Brasília/DF: Senado, 1996.
- CISESKI, Â. Et al. *Educação de jovens e adultos: planejamento e avaliação*. Cadernos de EJA nº 3. São Paulo: IPF, 1999.

- CORAZZA, S. M. *Tema Gerador: concepção e prática*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GENTILI, P. & ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 3ª edição, Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- KLEIMAN, A., SIGNORINI, I. *O Ensino e a Formação de Professores. Alfabetização de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- NÓVOA, A. *O Professor Pesquisador e Reflexivo*. Entrevista concedida em 13/09/2001. Disponível em: www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp? Acessado em 20/09/2014.
- ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: cenário e perspectivas*. Cadernos de EJA nº 5. São Paulo: IPF, 1999.
- YAMASAKI, A. et al. *Educação de jovens e adultos: uma perspectiva freireana*. Cadernos de EJA, nº 2. São Paulo: IPF, 1999.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

**DE PALAVRA EM PALAVRA:
alunos da EJA e o exercício da construção do
conhecimento histórico escolar**

Antonio Vilas Boasⁱ

INTRODUÇÃO

Ao final do longo corredor, no segundo pavilhão de uma escola pública da rede estadual de ensino do estado da Bahia, deparamo-nos com mais uma turma composta por cerca de trinta pessoas - no diário de classe, os números eram acrescidos de mais uma dezena. Todos se acomodavam em uma pequena sala, tendo à frente um quadro de giz dividido em duas partes: a primeira, à esquerda, para uso do giz; e a segunda, à direita, para ser usada quando fossem disponibilizados pincéis de tinta para os professores. Era o início de mais um ano letivo e o primeiro dia de aula na nossa disciplina, História. Cadernos novos, estojo de material em cima do “braço da carteira” e olhos concentrados no professor, talvez esperando que, daquele profissional por detrás da mesa, ecoassem novidades.

Logo que começamos o bate-papo com aquele grupo de pessoas, informamos que os nossos encontros deveriam acontecer às quartas e sextas-feiras, perfazendo um total de cento e sessenta minutos a cada semana. Curioso, perguntamos aos homens e mulheres daquela turma qual a maior dificuldade, na visão deles, de frequentar um espaço escolar durante o ano inteiro e no período noturno. Olhar para os lados,

ⁱ Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV, Conceição do Coité-Bahia; Professor da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), atuando em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual de Conceição do Jacuípe-Bahia (CECJ), no município do mesmo nome.

como se estivessem esperando ouvir os colegas se manifestando, tímidas e lacônicas respostas começaram a ressoar.

Cansaço foi uma das respostas vindas lá do fundo da sala, seguida de outras como preguiça e o fato de não vê nenhuma utilidade na escola. Todos tiveram a oportunidade de se expressar e as opiniões mais frequentes deixavam claras as dificuldades enfrentadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para prosseguirem os seus estudos. Tempos depois haveria de presenciar a materialização dos obstáculos no “sumiço” de rostos outrora tão frequentes.

Uma das respostas, porém, somente seria percebida no percurso do ano letivo e referia-se às dificuldades de aprendizagens. Passamos a compreender isso em dois momentos singulares, diferentes, mas com características semelhantes. Inicialmente, quando colocamos em prática uma metodologia, baseada nos ideais de Paulo Freire e que implicava na participação direta do aluno na construção do conhecimento histórico escolar.

Nos primeiros momentos, as respostas vindas do universo dos alunos eram mínimas e a fala quase inaudível. Pareciam amedrontados diante da situação, mesmo depois de inúmeros bate-papos anteriores à aula propriamente dita. Pouco tempo depois e com a ajuda de alguns referenciais, haveríamos de perceber que não se tratava de má vontade para com o docente, mas de falta de hábito em razão de uma sociedade autoritária e que nos ensinou somente a obedecer.

O segundo momento foi quando entregávamos alguma atividade para ser respondida. Após a distribuição, percorríamos a sala para perceber como o aluno tentava responder as questões propostas e, a depender do seu percurso, contribuir com algumas informações. Nesses momentos de maior proximidade, era comum que os alunos se recusassem a mostrar a avaliação argumentando que somente faria isso quando toda ela estivesse resolvida. Mesmo diante das nossas alegações, muitos não cederam e mantiveram a decisão inicial. À proporção que as aulas passaram a se desenvolver, os alunos compreenderam que não trabalhávamos com a perspectiva do erro como uma forma de punição, mas como uma

tentativa de o estudante chegar à resposta adequada. Assim, a recusa em mostrar as próximas avaliações foi se tornando menos intensa.

Metodologicamente, utilizamo-nos do questionário como um recurso para obtenção de dados para a pesquisa que resultou neste artigo. A escolha se deve a inúmeras vantagens que o mesmo apresenta em relação a outras ferramentas comumente usadas em um processo de investigação, tais como: economia de tempo, respostas mais rápidas, maior facilidade no processo de tabulação, mais tempo para responder, dentre outros (LAKATOS, 2003, pp. 201-202).

O questionário foi elaborado com cerca de quarenta e quatro perguntas, divididas em cinco categorias: informações pessoais, condições físicas do prédio onde estudam, relacionamento com os professores, fatores que impedem a permanência dos alunos na escola, autoformação e dificuldades com a construção da aprendizagem. O instrumento de coleta de dados foi entregue aos últimos 18 “remanescentes fiéis” e que conseguiram, dentre os mais de quarenta matriculados, concluir o ano letivo. Depois de tabulados, alguns dos resultados foram sintetizados nas páginas abaixo.

A pergunta que orientou este trabalho foi: afinal de contas, é possível, através do “velho” diálogo, promover a participação dos alunos nas aulas, deslocando-os da condição de ouvintes e escritoresⁱⁱ para o de participantes e autores do seu próprio texto?

Para responder a esta inquietação e também para efeito didático, dividimos este texto em quatro partes, além desta Introdução e da Conclusão. Na primeira, traçaremos um perfil, ainda que sucinto, dos estudantes que compõem a série/turma da EJA fruto da investigação, tentando compreender quem são esses sujeitos que retornam aos espaços escolares depois de algum tempo sem frequentar tais ambientes.

ⁱⁱ A expressão “escritores” é aqui utilizada como sinônimo de quem apenas escreve o texto de outrem

Na segunda parte, discutiremos, inicialmente, como o ensino de História foi constituído no Brasil. A discussão acerca de uma sociedade marcadamente autoritária ficou reservada para a terceira parte deste trabalho. Na quarta e última parte, apresentamos uma situação exemplificadora da nossa atuação com os alunos e alunas da EJA, mostrando como, de palavra em palavra, os/as discentes vão construindo o conhecimento histórico escolar e, ao final de cada aula, conseguem produzir o seu próprio texto, deixando a condição de meros escritores para a de autores.

ALUNOS E ALUNAS DA EJA: QUEM SÃO ELES E ELAS?

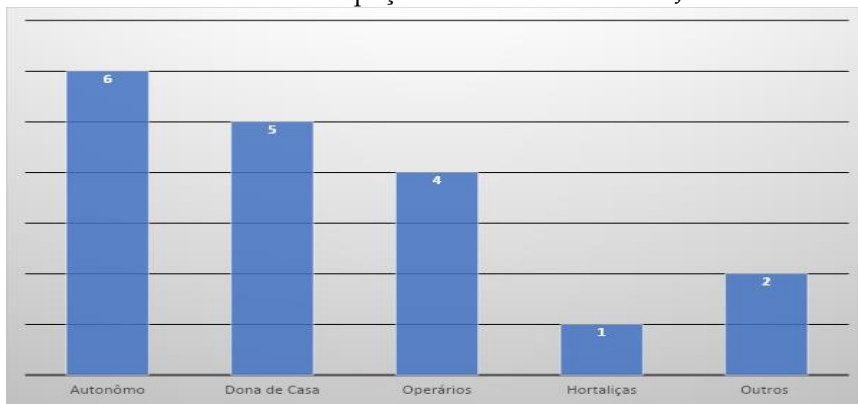
Concordamos com Arroyo (2006) quando afirma que mudanças nas políticas da EJA passam necessariamente por “perguntar-nos quem são esses jovens e adultos” e, desejoso de conhecer alguns dos fatores que podem contribuir, ou não, para a permanência e aprendizagens dos alunos da EJA nas salas de aulas, decidimos que seria necessário investir em uma pesquisa e, a partir daí, traçar um perfil de tais sujeitos. Essa ação me ajudaria em pensar metodológica e teoricamente como deveriam ser as nossas aulas.

O público que frequenta as aulas da EJA é, notadamente, diferenciado quando comparado com aquele dos turnos matutino e vespertino. “Esta modalidade de ensino acolhe sujeitos que não tiveram oportunidade de estar na escola na infância ou na adolescência, por diversos motivos, retornando ao processo de escolarização anos após.” (CONCEIÇÃO; BISPO; AMORIM, 2017, p. 98). Assim, pudemos constatar que, dos nove homens e nove mulheres que responderam ao nosso questionário, perfazendo um total de dezoito sujeitos, a maioria desses participantes já ultrapassaram os 20 anos de idade, são casados ou mantêm um relacionamento com um parceiro e/ ou parceira e têm mais de um filho.

Concernente à ocupação, seis deles disseram ser autônomo, ou seja, trabalham para si próprio; cinco delas são donas de casa; outros quatro trabalham como serventes nas unidades fabris locais; dois

outros não quiseram dizer a ocupação e um sobrevive do plantio de hortaliças. Sobre essa questão, veja o gráfico (01) seguinte:

Gráfico 01- Ocupações dos estudantes da EJA



Elaboração: Antonio Vilas Boas

As ocupações são as mais variadas possíveis, mas, em todas elas, o serviço desempenhado é bastante pesado. Imaginem o cotidiano de uma pessoa que, durante oito horas diárias, lida com a construção de postes? Ou, em outro caso, o trabalhador de hortaliças que executa a sua atividade debaixo de temperaturas altíssimas, como aquelas registradas em quase todo o ano na região de Conceição do Jacuípe-Bahia. Associado a isso, temos os salários que são pagos a esses funcionários, que somente em duas condições ultrapassaram os \$1.000,00 (hum mil reais).

O gráfico nos mostra uma maior concentração de pessoas na categoria de “autônomos”. São pessoas que, por estarem desempregadas - muitas, inclusive, têm vergonha de expor este dado -, vivem dos considerados “bicos”, atividades diversas que vão desde a venda de produtos de porta em porta até, por exemplo, lavar um veículo, comprar um gás para a vizinha/o, etc.

Claramente percebe-se que são sujeitos com condições socioeconômicas aviltantes. O que recebem ao final de cada mês ou semana de trabalho não é suficiente para garantir a sua sobrevivência e a de seus familiares mais próximos. Constituem-se raríssimas exceções

aqueles casos nos quais é possível sentar à mesa com os familiares para comer uma pizza. Um exercício natural para algumas pessoas torna-se situação excepcional para muitos desses alunos da EJA.

A constatação desse fato aconteceu em um momento de descontração que costumamos promover em meio às aulas. Combinamos antecipadamente que os alunos e alunas devem se organizar e trazer, no encontro posterior, uma determinada quantidade de suco de qualquer tipo de fruta. Ao professor cabe adquirir e trazer as pizzas. Em um desses momentos únicos, outros conteúdos, distantes um pouco daqueles comumente planejados, são socializados enquanto todos nós fazemos a degustação. Enquanto conversávamos coletivamente e, também, individualmente, algumas narrativas salientavam a impossibilidade de realizar algo em casa com os familiares devido às condições financeiras.

Diante das dificuldades, muitos deles fazem das salas de aulas espaços de comercialização de determinados produtos. Não é raro a carteira ao lado se transformar em uma prateleira. Pipocas, balas, pirulitos, amendoim em saquinhos são alguns dos produtos expostos e vendidos a preços módicos. Lúciaⁱⁱⁱ foi uma das alunas com a qual tive a oportunidade de trabalhar e que se desdobrava entre a aula e o atendimento aos “clientes”. Ela sentava bem próxima a uma das janelas, pois dali mesmo conseguia comercializar sem que o interessado entrasse na sala. Um dia, enquanto adquiria um pacote de pipoca, Lúcia confidenciou-me que usava o dinheiro arrecadado para pagar a conta da energia elétrica: “Professor, meu recibo é 40,00 reais por mês^{iv}. Vivo da faxina, mas não estou achando com tanta facilidade, por isso, compro este material e vendo enquanto estou aqui”. Complementado a conversa, ela questiona: “Tá atrapalhando a

ⁱⁱⁱ Por motivos éticos, o nome acima não corresponde ao de identidade do entrevistado;

^{iv} Fala da aluna Lúcia durante uma aula de História e em conversa informal com o pesquisador.

aula?”. Em seguida, ela mesma responde: “Faço de tudo para não atrapalhar, por isso sento aqui perto da janela”.

Aos poucos, vamos conhecendo os sujeitos da EJA e suas caminhadas - algumas longas, outras nem tanto assim - mas que são imprescindíveis na construção das suas identidades. Sim, no plural: identidades. Ao discutir a questão dos sujeitos considerados pós-modernos, Stuart Hall salienta a complexidade da sua natureza identitária. Segundo o estudioso, não há mais um centro de onde emerge uma única identidade, mas uma pluralidade de centros e esses responsáveis pela construção de um sem número de identidades culturais.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (HALL, 2006, p.38).

O trabalhador, a dona de casa, a empregada doméstica, o homem, a mulher, o gay, o desprovido de recursos financeiros. É dessa diversidade que é composta as turmas/série da EJA, durante o período noturno. Não são mais aqueles alunos adolescentes e que, por inúmeros motivos, tiveram que abandonar a escola. Hoje, mais velhos, vividos, experientes, eles têm muita história para contar. Trazem consigo conhecimentos outros que, muitas das vezes, não integram os currículos das unidades escolares e, não raras vezes, são desprezados pelas instituições de ensino.

Em todos estes sujeitos parece-me somente haver homogeneidade na capacidade de sonhar e para a qual estes enxergam na escola um dos caminhos para a sua materialização. Valorizam-na, inclusive, a partir da experiência que tem com os seus filhos, que também a frequentam. Esse foi um dos fatores apontados pelos nossos entrevistados que já são pais e mães. Todos eles deixaram claro o estímulo que dão aos seus filhos para que prossigam com os estudos.

A educação dos adultos favorece ainda, a educação das crianças e adolescentes, porque, quanto mais os pais estudam, mais conscientes ficam da importância da educação para os filhos e mais contribuirão para que permaneçam na escola. (CONCEIÇÃO; BISPO; AMORIM, 2017, p.104).

Nesse universo heterogêneo, as formas de aprendizado não se dão de uma única forma, mas a visão que o aluno (a) tem do ensino-aprendizagem das escolas ainda permanece bastante arraigada à ideia de alguém que escuta o professor falar, copia os textos e depois estuda-os para realizar as avaliações.

[...] um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados da lousa, onde o professor (a) é o único defensor do saber e transmite conteúdos que são recebidos passivamente pelo(a) aluno(a). Especialmente, os alunos mais velhos se mostram resistentes à nova concepção de escola que os coloca como sujeitos do processo educativo, que espera deles práticas ativas de aprendizagem. Muitos, ao se depararem com uma aula na qual são convidados a pensar juntos, a resolver desafios diferentes dos exercícios convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal, a fazer a matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos; estranham, resistem e acreditam não ser esse o caminho para aprender o que a escola ensina. (BRASIL, 2006, p. 8, Caderno 1).

Entender esta visão dos alunos acerca da instituição escolar se torna ainda mais complexa quando estes fazem referência à disciplina História. Predomina, infelizmente, uma concepção carregada de estereótipos que insiste em pensar este componente curricular como passível de ser memorizado. Convenhamos, não é culpa dos mesmos. Trata-se de uma construção histórica para a qual muitos de nós, professores, acabamos dando a nossa efetiva contribuição.

O ENSINO DE HISTÓRIA AO LONGO DOS TEMPOS

O aprendizado de determinada habilidade dependerá da compreensão que o estudante construir quando do processo de

interação ocorrido durante as aulas, ou fora delas, entre ele, o professor e seus colegas. Se não houve esse entendimento, com certeza, o desenvolvimento das habilidades ficará comprometido e a aprendizagem tornar-se-á mecânica.

Pode-se dizer, então, que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação 'ancora-se' em conhecimentos específicos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem para os primeiros. (MOREIRA, 1999, p.11).

Um outro tema, um novo conteúdo, uma outra discussão tornar-se-á relevante, compreensiva e atraente para o aluno à proporção que ele a entenda e isso somente acontecerá se existirem outros conteúdos que apoiem a nova informação. No caso específico da disciplina História, se um conceito não foi bem assimilado, a discussão de um novo e diferente ficará prejudicada, pois não há estabelecimentos de relações.

Quando consultados sobre a compreensão do que fora discutido durante as aulas, os alunos afirmaram terem um grau de dificuldade muito elevado, fator que impedia não somente o entendimento como a participação nas discussões. 67% deles afirmaram que, diante disso, solicitaram aos professores novos esclarecimentos.

O diálogo estabelecido com o professor pareceu vital para os esclarecimentos das inúmeras dúvidas que surgiram durante as aulas. Caso existisse a incapacidade para o desenvolvimento de tal exercício, associado a uma postura não reflexiva por parte do docente em relação a sua aula, ficaria cristalizada a impressão de que, como houve ensino, em decorrência deste processo, as aprendizagens foram construídas. Ledo engano.

Historicamente, contudo, a disciplina História foi caracterizada como sendo um componente curricular no qual a aprendizagem se dava a partir da memorização dos conteúdos ministrados pelo professor. Não era raro, depois das explicações, a elaboração de um questionário com inúmeras perguntas que deveriam ser respondidas pelos alunos e alunas. Para as avaliações, aquele texto era o único material utilizado, portanto, bastava decorar as respostas e os resultados nas avaliações seriam exitosos.

Instituída como disciplina escolar a partir da antiga 6ª série do ensino fundamental, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o ensino da História tomava como modelo aquele praticado na França do século XIX, privilegiando, é claro, conteúdos que estivessem em consonância com o currículo europeu. No momento da sua instituição, a História do Brasil aparece superficialmente nos planos - ao lado da História Sagrada - e com o objetivo de sedimentar o nascente Estado que ora se constituía, carecendo, assim, de uma identidade.

Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da ideia de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa, a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos e, na sequência, introduzisse a história brasileira: as capitânicas hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação (BRASIL, 1998, p.20).

Grandes fatos, figuras consideradas heroicas, privilégios aos documentos faziam parte dos conteúdos selecionados pelos professores e instituições para as aulas da disciplina. Como procedimento metodológico, privilegiava-se as narrativas dos professores. Assim, os lugares eram cristalizados: de um lado, um professor que explica, transmite, descreve, narra; e, do outro, um

aluno ouvinte, que escuta, transcreve. “De maneira geral, [...] nas escolas públicas, o ensino centrava-se nas preleções dos professores e na leitura de livros que norteavam os alunos para responderem aos questionários que seriam reproduzidos em arguições orais ou escritas.” (BITTENCOURT, 2004, p.85).

A predominância desse tipo de ensino estigmatizou a disciplina, criando, no imaginário do estudante, a concepção de um conhecimento amorfo, destituído de qualquer importância e sem nenhuma relação com o seu presente, levando-os a “voltar-lhe um ódio entranhado, dela se vingando, decorando o mínimo de conhecimentos que o ponto exige ou se valendo levemente da cola para passar nos exames.”(MENDES, 1935, p.41).

Décadas após à constatação de Mendes (1935), o cenário mudou bastante, mas não tanto o suficiente para deixarmos de afirmar que muitos dos nossos adolescentes e jovens deixaram de pensar a História livre dos históricos estigmas imputados à mesma e um dos fatores que contribuem para tal é a existência de licenciados noutras áreas ou mesmos destituídos de quaisquer licenciaturas ministrando a disciplina.

Ao realizarem uma das etapas do Estágio Supervisionado III, em escolas públicas do estado da Bahia, os/as graduandos(as) do Curso de Licenciatura em História, de uma universidade, também pública, constataram que “[...] é uma realidade da educação pública, infelizmente, a atuação de professores em áreas diferentes da sua formação, o que é [...] um desrespeito para com todo o tempo dedicado à sua formação”. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2018, p. 5).

Muitas das vezes, para resolver o problema da inexistência de um professor habilitado, a carga horária da disciplina é dividida com profissionais de outras áreas, exigindo destes um esforço maior para planejar, não somente os componentes de sua formação como, também, o de História.

Ao final desse processo, o que se vê são aulas nas quais ainda predomina uma visão que relaciona o aprendizado à memorização de fatos e conteúdos, não sendo raras as vezes em que o questionário é indicado para estudos como forma de avaliação. Ou seja, o incentivo

a uma prática decorreba, por incrível que pareça, parte do professor, em uma postura considerada como conservadora.

No ensino tradicional, o papel do professor é bem definido. Ele está ali para transmitir um conhecimento que, por hipótese, somente ele domina. Ele é o detentor das informações, e aos alunos cabe acompanhar o seu raciocínio. Se o aluno não entende, compete ao professor repetir com outras palavras, utilizar outros exemplos, buscar novas analogias, mas ele ainda é, durante a aula, a pessoa ativa, a que pensa, a que busca novos raciocínios. (CARVALHO, 2012, p.12).

A repulsa em relação a essas práticas pode ser canalizada em direção ao professor de História, resultando em uma total “[...] indiferença pelo processo de ensino-aprendizagem.” (ALMEIDA, 2019, p. 2). Em alguns casos, esse receio é traduzido em violências simbólicas e, quando não, físicas também.

O DIÁLOGO COMO ELEMENTO FOMENTADOR DAS AULAS DE HISTÓRIA NAS TURMAS DA EJA.

Uma rápida consulta a um dicionário de Filosofia e logo saberemos que o diálogo “[...] não somente é uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, [...], mas a sua forma típica e privilegiada. (ABBAGNANO, 2007, p. 274). Comumente, o diálogo é visto como a fala interativa entre duas ou mais pessoas; uma troca de ideias (DIÁLOGO, 2020). Nas duas situações, o diálogo caracteriza-se pela comunicação entre polos diferenciados, deixando transparecer uma relação horizontalizada. Assim caracterizado, o diálogo é um instrumento de comunicação que faz parte do cotidiano das pessoas, inclusive daquelas que não conseguem se expressar através da escrita.

A natureza supostamente universal e natural do diálogo é caracterizada pela sua materialização em tempos e espaços e por quaisquer sujeitos, independente das suas singularidades, mas nem sempre há essa correspondência. Minimamente para que os diálogos

aconteçam devem existir elementos que contribuam para tal, como ambientes adequados, textos escritos e não escritos e sujeitos dispostos a tal empreitada. Em certos contextos sociais, econômicos, culturais, religiosos, dentre outros, além daquelas sociedades marcadamente fechadas, os diálogos são, por força do autoritarismo, da ignorância e/ou do dogmatismo, censurados, impedindo que determinados sujeitos ou grupos sociais se manifestem.

Referindo-se ao discurso, o que também pressupõe o diálogo, Michel Foucault (1999) alerta para as possibilidades da vigilância sobre o mesmo. Diz ele:

[...] em toda a sociedade a produção discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, pp.8-9).

No decorrer da sua obra, o filósofo genebrino relaciona e discute alguns dos inúmeros procedimentos - externos e internos - existentes para cercear a circulação do discurso e, conseqüentemente, a produção do diálogo, dentre eles destacaríamos a segregação da loucura como um dos traços característicos das sociedades autoritárias.

Transformar alguém em um louco ou construir o processo de loucura é uma das estratégias utilizadas pelos regimes de exceção para tentar desqualificar o discurso/diálogo do outro, imputando-o uma condição de saúde que deslegitima a sua fala, pois “[...] o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros; pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade.” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

No Brasil, a produção da loucura como forma de anular os diálogos foi uma estratégia usada pelos militares que golpearam a democracia e galgaram o poder - com o apoio da nossa elite - em 1964, mantendo-se em evidência até 1985, quando se instaurou o regime democrático situação atual que não impede de

convivermos, infelizmente, com retrocessos. Durante esse período, leitos em hospitais privados eram alugados para acomodarem pacientes considerados loucos, situação vista por profissionais do setor não somente como uma forma de burlar a fiscalização quanto ao uso correto das verbas públicas, mas, principalmente, como um meio de “[...] transformar os psiquiatras em instrumentos da ação repressora.” (MEMORIAL, 1978, p.34). Noutras palavras, “o louco” deveria ter o seu discurso censurado, a sua voz silenciada e, conseqüentemente, os seus sonhos enterrados.

Esse cerceamento à fala é visto por Oliveira como característico da nossa sociedade, que, segundo o mesmo, tem períodos muito mais extensos de práticas de exceção do que aqueles dedicados à democracia. Partindo apenas da década de 1930, quando Getúlio Vargas alça-se ao poder, e finalizando o período de análise em 1990, Oliveira diz que “[...] no espaço de 60 anos é possível contar duas ditaduras, a de Vargas de 1930 a 1945 e a que se seguiu ao golpe militar de 64, até 1985, perfazendo 35 anos de ditaduras em 60 anos de história da mudança da dominação de classe.” (OLIVEIRA, 1999, p.60).

As argumentações acima mostram o quão de autoritário tem a nossa constituição. Imaginem se resolvermos estabelecer um outro marco: o da invasão europeia às nossas terras. Somente o período escravocrata consome mais de 350 anos, caracterizados pelas mais variadas formas de violências, autoritarismo e supressão do diálogo. Sem esse, sobra o sectarismo, fenômeno que não faz e nem aceita as críticas, não ama, não comunica, não dialoga e não faz comunicados. Os sectários comportam-se como inimigos; consideram-se donos da história. (FREIRE, 1979, p.20).

Diante de tal quadro, não se torna nenhuma surpresa que os nossos alunos esperem o discurso do professor como procedimento metodológico para fazer as aulas acontecerem. Seria, para eles, não somente a regra como o papel do professor. Qualquer fuga a essa “normatividade” causa um certo espanto e um deslocamento nos papéis. Quando o professor acena, então, com a possibilidade do(a) aluno(a) construir o seu próprio conhecimento, segue-se um misto de espanto e incredulidade, pois, nesse caso, além do

deslocamento, da mudança de lugares e atitudes, há um questionar da própria habilidade para tal por parte dos próprios alunos.

A PRÁTICA DO DIÁLOGO NAS TURMAS DA EJA E A AUTORIA DOS TEXTOS.

O homem não é uma ilha. É comunicação.
Paulo Freire, 1979.

A inexistência de livros didáticos para turmas da EJA se constitui, raríssimos casos, uma regra nas escolas públicas do estado da Bahia. Além disso, quaisquer possibilidades de oferecimento, por parte das unidades escolares, de outros recursos como papéis, impressão, dentre outros, é logo descartada e a justificativa para tal é a tão propalada carência de recursos. Em vinte anos atuando como professor da educação básica, reconheço que, se quis exibir um audiovisual, tive que adquirir os equipamentos para reprodução; se achei que deveria ter uma avaliação colorida, pois iria cobrar habilidades que somente seriam identificáveis nas imagens em cores, patrocinei a impressão delas; quando finalmente a escola substituiu o material que revestia o quadro de giz, proporcionando a possibilidade de deixarmos de usar o giz, logo compreendi que somente usaria o piloto se realizasse a compra do objeto e da sua recarga.

Descrever o contexto das escolas públicas não é uma forma de desqualificá-las. De forma alguma. É uma maneira de mostrarmos o quanto os nossos governantes relegaram a educação a uma condição secundária, vendo-a, única e tão somente, como um somatório de despesas que, como tal, precisam ser reduzidas.

Quando começamos a lecionar para as turmas da EJA sabia das dificuldades, mas não imaginava que elas fossem bem maiores do que pensava. Foi surpreendente, serviu para desequilibrar-nos, mas foi fundamental para nos fazer pensar em alternativas, não somente materiais, mas teóricas, que contribuíssem para uma maior reflexão sobre o nosso agir em sala, nossos procedimentos

metodológicos e nossa concepção de aula, bem como o lugar do aluno e do professor. E, neste aspecto, ler e reler Paulo Freire tornou-se imprescindível para encontrar algumas saídas.

O exercício de Paulo Freire, na década de 1960, é um fator inspirador nesse cenário árido de recursos. Pacientemente, Freire, acreditando no homem como tendo uma vocação natural, qual seja a de ser sujeito, desenvolve no nordeste brasileiro, especificadamente a partir de 1962, um programa que tinha como objetivo inicial erradicar o analfabetismo nessa região pobre do Brasil, mas que, diante dos “resultados obtidos - 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias - que impressionaram profundamente a opinião pública, decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional”. (FREIRE, 2001, p. 20).

Fugindo às tradicionais práticas de ensino utilizadas pela maioria de educadores e escolas, naquele momento, Freire e sua equipe concebem um método de trabalho baseado em cinco fases, finda as mesmas, é iniciado o processo concreto de alfabetização (FREIRE, 2001, p. 51).

No trabalho desenvolvido pelo educador brasileiro, enfatizamos três elementos centrais: o primeiro, a compreensão diante da incompletude do outro, ou seja, somos alguém que estamos sempre necessitando de aprender e o que é aprendido e apreendido torna-se, num momento posterior, ignorância. O segundo seria a valorização da realidade próxima do educando, eliminando com as possibilidades de trabalhar com uvas jamais provadas pelos homens e mulheres do sertão nordestino. (FREIRE, 2001, p. 47).

O trabalho de Freire contaria com outro elemento, do qual nos apropriamos, e que seria fundamental no processo de alfabetização. Em todos os instantes, a fala do outro, homens e mulheres, eram, não somente ouvidas, mas respeitadas e consideradas.

O respeito à liberdade dos alunos – que não são qualificados de analfabetos, mas de homens que aprendem a lei – existe muito antes da criação do Círculo de Cultura. Já na etapa da procura do vocabulário popular, durante a fase da preparação do curso,

procura-se tanto quanto possível a intervenção do povo na elaboração do programa [...]. (FREIRE, 2001, p.59).

É justamente a fala do outro que se constituiu como ponto de partida para as nossas incursões nas salas de aulas de História, no turno noturno. Se pouco tempo depois esse se mostrou um caminho adequado, naquele momento foi a única alternativa que nos restava diante da situação de carência demasiada das unidades escolares.

O SABER FAZER DA QUESTÃO: A UNIDADE TEORIA-PRÁTICA

Exercitar o diálogo tem sido o nosso principal objetivo a ser concretizado em cada um daqueles minutos que estamos em contato com os alunos nas salas de aulas. Nesses momentos e caso não consigamos estabelecer essa relação dialógica, torna-se impossível continuar com a aula ou substituí-la por nossas narrativas. As falas dos alunos se constituem como material principal na construção do conteúdo e, conseqüentemente, das aprendizagens.

Concretamente, contudo, como esse exercício é materializado? Como é possível sairmos de uma página em branco – refiro-me à página do caderno e não a concepção do aluno como tábula rasa - no início da aula, para um parágrafo, ainda que pequeno, no final da mesma? Quais tipos de ações são executados para que isso aconteça?

Devido à complexidade de uma sala de aula, não há modelos a serem seguidos e, ainda que a experiência com uma situação anterior contribua para uma melhor atuação numa segunda investida, isso não implica em padronização das situações. A não adoção dos modelos não significa a exclusão dos planejamentos, mas, contrário a isso, a definição criteriosa, cuidadosa das atividades programadas para que os objetivos possam ser alcançados.

Nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem. Mas, o que vem a ser isso? Elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com

a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, e essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem. (WEISZ, 2006, p. 65).

Costumeiramente, conseguimos delimitar as nossas aulas em dois momentos que, é claro, mantêm entre si uma conexão umbilical, portanto, jamais pensá-los como dissociáveis, separados e desprovidos de quaisquer relações. Eles acontecem paralelamente e não há um instante marcado para o término do primeiro e início do segundo.

Para facilitar o início dos diálogos, começamos as nossas intervenções desenhando a imagem de um objeto, previamente selecionado e que guarde relação direta com o conteúdo a ser construído. Como não temos habilidades para desenhar, reconhecemos, esse nosso primeiro exercício, geralmente e na maioria das vezes, consegue provocar as primeiras participações nas aulas em virtude das reações dos estudantes, principalmente depois de questionarmos o que seria a ilustração no quadro de giz. Veja a seguinte ilustração 1:

Ilustração 1- Desenho usado para mediação de aula



Elaborado pelo professor Antonio Vilas Boas.

A “árvore e seus frutos” acima foi utilizada com o objetivo de mediar a construção das maneiras usadas pelos homens, na antiguidade, com o objetivo de garantir a sobrevivência. O questionamento vindo dos alunos antecedeu ao nosso - não que a ordem seja a contrária - e foi formulado no sentido de saber as razões da inclinação da nossa “árvore e seus frutos”. Solidários, eles não teceram críticas, mas foi impossível conter as gargalhadas de uma boa parte da turma.

Esse episódio constituiu-se em uma oportunidade para analisarmos a nossa prática. Imaginamos que poderíamos imprimir as imagens planejadas para fazerem parte das aulas e, com o apoio de uma fita colante, fixá-las no quadro de giz. Essa atitude eliminaria com o problema da incompreensão dos desenhos por parte dos alunos em razão da falta de habilidade do docente em criá-los.

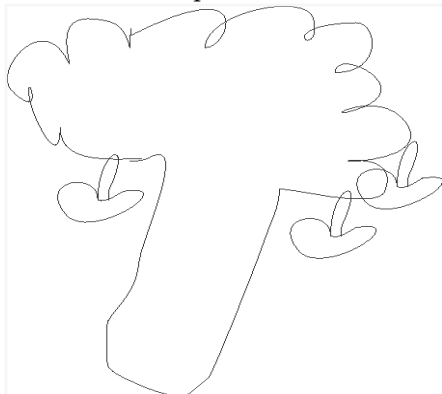
As próximas incursões se deram de forma muito mais tranquila. Com o material impresso e fixado no quadro de giz, a participação dos alunos se dava de forma automática e, em todas elas, nem acontecia aquele questionamento inicial: - o que vê no quadro? Mais uma vez, paramos para refletir sobre essa nossa segunda atuação, comparando os resultados de então com aqueles obtidos quando da exposição de um objeto feito pelo próprio professor.

Concluí, então, que as imagens impressas possibilitavam uma leitura bem mais rápida do material por parte do aluno, algo quase que mecânico, sem aquele momento de parar para refletir acerca do que vê. Já para aquelas imagens elaboradas pelo professor, devido a inabilidade deste, os alunos olhavam, construíam determinadas hipóteses, discutiam com os colegas e, quando de novas perguntas, reformulavam muitas das suas convicções iniciais. Resolvi, então, - mesmo correndo o risco de ser alvo das críticas - continuar desenhando as imagens e, a partir delas, fomentando o processo de mediação, afinal de contas, “o ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem”. (FREIRE, 1979, p. 17).

Depois dos desenhos iniciais, começamos o processo de mediação da construção do conhecimento escolar e das aprendizagens. Segue-se uma sequência de perguntas para as quais

aguardamos as respostas vindas dos alunos. Na ilustração abaixo (2), um exemplo de como se dá tal atuação.

Ilustração 2 - O processo de mediação da construção do conhecimento



- Professor: O que temos desenhado no quadro de giz?

- Alunos: Uma árvore inclinada, perto de cair.

- Professor: Existe somente a árvore?

- Alunos: Tem três coisas penduradas nela.

- Professor: Que nome daríamos às “três coisas penduradas nela”?

- Alunos: (depois de várias tentativas) fruto.

- Professor: por favor, olhem novamente a quantidade de fruto e me digam quantos existem?

- Alunos: três.

- Professor: três, o quê?

- Alunos: três frutos.

- Professor: para que, geralmente, servem os frutos de uma árvore?

- Alunos: comer.

- Professor: quem pratica essa ação?

- Alunos: homens e mulheres.

- Professor: O que farão os homens para terem acesso ao fruto?

- Alunos: (depois de muitas hipóteses) -coletar

Elaboração: Antonio Vilas Boas.

Como é possível depreender-se, a partir da análise dos diálogos transcritos acima, não existe uma transmissão do conhecimento e nem a exposição linear das narrativas. As indagações não são quaisquer perguntas, mas questões feitas a partir do universo de vivências e das experiências dos alunos, afinal, “[...] é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade” (SANTOS, 2008, p. 15).

Encerrada uma unidade de sentido, é feito um resumo do que foi discutido. Percebemos o quão participativos os alunos vão se tornando. Não existe o medo de falar, de se expor, pois, no processo de discussão, fica claro que as respostas consideradas inadequadas para o contexto não são excluídas, mas servem como base para a formulação de novos e diferentes questionamentos. Na situação acima, alguns vocábulos são separados para a construção textual: “frutos”, “comer” “subsistência”, “homens e mulheres” e “coleta” são alguns deles. Tais expressões serão o material que os alunos utilizarão para conceberem o primeiro parágrafo do texto.

Os vocábulos selecionados são colocados, em seguida, no quadro de giz, na posição horizontal, para melhor visualização. Pedimos que os alunos iniciem o processo de relação entre eles, utilizando-se dos conectivos necessários. Enquanto tentam montar o parágrafo, novas dúvidas vão surgindo e daí outras perguntas são feitas, por isso dissemos que oralidade e escrita não se dão separadamente.

Frutos - comer- homens e mulheres - subsistência e coleta

Um dos parágrafos elaborados, inicialmente, pelos alunos e alunas ficou dessa forma: “Os homens e mulheres pegavam os frutos das árvores para comer e manter a sua subsistência”. Após exposição e questionamentos iniciais, o parágrafo foi sendo reelaborado. Os questionamentos feitos foram:

Professor: - Vocês falaram em homens e mulheres. Seriam os atuais? São os homens e mulheres de hoje em dia?

Alunos(as): - Não.

Professor: Se não são os homens de hoje em dia, então são os homens e mulheres de qual época?

Alunos: (depois de muitas tentativas) - os homens de antigamente; os primeiros homens e mulheres.

Professor: Por favor, com essa nova informação, refaçam o texto.

De posse das novas informações, os alunos retornam aos seus escritos e reelaboram o texto, dando-lhe outra coerência. Assim, “os primeiros homens e mulheres pegavam os frutos das árvores para comer e manter a sua subsistência”. Outras intervenções são feitas e todas elas com o objetivo de estimular a participação dos alunos. No caso acima, a expressão “pegavam” foi substituída por “coletavam”.

Posteriormente, novas mediações são feitas e todas elas com o objetivo de dar sequência ao parágrafo anterior. Isso implica em afirmar que novos conteúdos serão introduzidos. Nesse processo, as falas, que noutras situações seriam consideradas erradas, aqui são tratadas como um caminho para a construção do texto mais adequado. Isso não significa relativizar tudo o que é dito e aceitá-lo por completo, mas compreender que o pensar certo “[...] tem de ser produzido pelo próprio aprendiz, em comunhão com o professor formador”. (WEISZ, 2006, p. 18).

E assim, de palavra em palavra, os alunos da Educação de Jovens e Adultos vão criando os seus textos, recursos utilizados, posteriormente, para leituras. O caminho é complexo, mas em dois encontros não há mais receio em falar, em dialogar com os próprios pares e com o professor. Com o passar dos encontros, a escrita deixa um dos lados das páginas e são acomodados noutro. É um misto de surpresa e de satisfação. A primeira, em razão da própria escola tê-los feito acreditar numa educação centrada em narrativas e na ação do professor, o que, logicamente, reservava aos mesmos o lugar de ouvinte. A segunda, motivada pela possibilidade concreta de ter diante de si algo que eles mesmos se reconhecem como autores.

É um exercício que demanda tempo, paciência, solidariedade, compreensão e empatia, mas, sobretudo, crença de que nos constituímos enquanto sujeitos a partir desse exercício orgânico de questionamento das narrativas totalizantes e, a partir daí, da construção de outras narrativas, oriundas de vozes que “vem de baixo”.

CONCLUSÃO

Notadamente caracterizado pelas intermináveis narrativas, o ensino de história, ao longo dos tempos, transformou a disciplina em um componente não bem querido pelos alunos. As preleções dos professores, seguidas por um extenso questionário, indicavam que bastava memorizar perguntas e respostas para garantir bons nas avaliações.

Os tempos passaram e através das inúmeras lutas foi possível introduzir mudanças substanciais no ensino da disciplina, mas essa afirmação não se constitui numa constatação de que o “ensino decoreba” já não faz mais parte da prática dos nossos docentes. Não somente existe como não se constitui raridade. Em muitas instituições, uma quantidade considerável de docentes, com seus saberes e fazeres, ainda privilegiam tal prática.

A nossa experiência com o ensino de história nas turmas da EJA, turno noturno, em uma escola pública do interior baiano, mostra que é preciso investir em uma prática seguida por constantes reflexões sobre a mesma. Agindo dessa maneira, perceberemos que ensino não significa aprendizagem, portanto, nem sempre uma excelente preleção guarda correspondência e na mesma intensidade com aprendizagem.

Reescrevendo, reelaborando, num movimento extremamente dialógico e dialético, bem como inspirados numa pedagogia freireana, optamos por fazer das nossas aulas um intenso laboratório de perguntas e respostas. Ao final de cada unidade de sentido, nesse exercício cotidiano, vivo e pulsante, mas tenso e conflituoso, selecionamos – eu e os alunos – palavras chave que ajudarão a formar um parágrafo para aquele encontro.

Assim, juntando as palavras, introduzindo conectivos, modificando parte da frase ou toda ela, lá nos encontramos nas salas de aulas de uma escola pública, turno noturno, no interior da Bahia. Paulatinamente, vemos os espaços em branco das folhas dos cadernos serem preenchidos por mais uma palavra e, com o passar dos dias, por um parágrafo, dois, três, até concluirmos uma página.

Paciência, determinação, acolhimento, solidariedade, tentativas, acertos, erros, caracterizam, de ambos os lados, esse atuar. A convicção que o conhecimento histórico escolar deve ser construído a partir de tais bases nos leva a concluir que, em meio a tantas tecnologias e possibilidades de multiletramentos, o bom e “velho” diálogo nas aulas não deve ser visto como um instrumento ultrapassado, pois com o seu uso é possível abrir-se para o outro, encontrando nesse, o conhecimento que não temos em nós.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Rev. Ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Jaqueline Santana. *A importância do uso da história local nas aulas de História*. Relatório de Estágio. Conceição do Coité, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 19-50.

BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004 - (Coleção docência em formação).

BRASIL. Ministério da Educação. *Alunos e Alunas da EJA*. Brasília, 2006. 48p. (Coleção Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos, Caderno 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história* /. Brasília : MEC /SEF, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. *Os estágios nos cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CONCEIÇÃO, Herson; BISPO, Sonia Vieira de Souza; AMORIM, Antonio. *A gestão da formação do educador da EJA: políticas de formação e de autoformação*. In: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento. *Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural*. Salvador: EDUFBA, 2017.

DIÁLOGO. In: Michaelis: *Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/DI%C3%81LOGO/>. Acesso em: 10 out.2020.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. *Conscientização; teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEMORIAL DA ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA DA BAHIA. *Saúde em Debate. Revista do Centro Brasileiro de Estudos em Saúde*. n. 6, jan. fev. mar. 1978.

MENDES, Murilo. *A História no Curso Secundário*. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem Significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Abel Amado de Lima; PEREIRA, Irlane Santos. *Ensinar e aprender História: realidades e desafios no Estágio Supervisionado III*. Relatório de Estágio. Universidade do Estado da Bahia. (UNEB). Conceição do Coité, 2018.

OLIVEIRA, Francisco. *Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal*. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, NEDIC, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. 14. reimp. São Paulo: Ática, 2006.

"A OCORRÊNCIA DA EJAI DEVE GRAVITAR EM TORNO DO OBJETIVO DE REVELAR QUE NUNCA É TARDE OU EXTEMPORÂNEO PARA VOLTAR À ESCOLA, OBTER CONHECIMENTOS, AMPLIAR AS PERCEPÇÕES DE VIDA E DE MUNDO, PREPARAR-SE MELHOR PARA CRESCER PESSOAL E PROFISSIONALMENTE"

ELIZEU ARRUDA DE SOUSA

FAPENÁ

