

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Márjori Béz Réus

**“CAPRICHEM NAS FOLHINHAS”:
a infantilização das práticas pedagógicas e a docência da EJA.**

Porto Alegre

1º Semestre

2013

Márjori Béz Réus

**“CAPRICHEM NAS FOLHINHAS”:
a infantilização das práticas pedagógicas e a docência da EJA.**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa Dra. Aline Lemos da Cunha.

Porto Alegre

1º Semestre

2013

Para meu amado esposo Leonardo que com seu amor e ternura sempre me incentivou com suas palavras e me ensinou a ter paciência nos momentos que pareciam realmente difíceis, através desses gestos colaborou para que esse momento se tornasse realidade. A minha mãe Fátima, sempre atenciosa e preocupada com o meu cansaço durante essa caminhada, nos momentos importantes me revigorou com suas palavras de incentivo e seu exemplo de determinação que foram o meu guia, seu cuidado foi importantíssimo para a conclusão dessa etapa de muita perseverança.

Ao concluir esse trabalho quero agradecer...

Ao percorrermos um caminho sozinho ele se torna mais longo e os passos parecem ir à direção do infinito, pois demoramos a chegar ao encontro do local desejado, mas esse percurso torna-se tão menor na medida em que estamos em uma boa companhia, os passos parecem ficar mais leves, o caminho mais curto e quando ainda estamos empolgados, chegamos ao final do percurso e lembramos dele com grande prazer. Esse é o sentimento que me toma nesse momento final da graduação e um pensamento me ocorre: a importância de **AGRADECER**.

Por isso quero ressaltar que a grandeza do agradecimento está no fato de reconhecermos através desse gesto, que a caminhada que seguimos está repleta de outras pegadas, que não são as nossas. O apoio nos momentos em que a dificuldade esteve presente e com ela a dúvida de chegar ao final desse longo percurso, foram importantíssimos a medida que me encorajaram a seguir em frente. Agora que estou perto do fim, não posso deixar de olhar para trás e me orgulhar do quanto caminhei, mas principalmente, de perceber o quanto o companheirismo de muitos ao longo dessa caminhada tornaram ela possível.

Mãe quero agradecer por acreditar no meu potencial e sempre me incentivar com suas palavras, você é o maior exemplo de mulher que superou seus próprios limites para nos educar! Muito obrigada pelas cuias de chimarrão, pelas conversas, pelas palavras de incentivo e apoio nos momentos em que o choro foi inevitável em razão do cansaço e das poucas horas de sono! O seu zelo, sempre preocupada com meu sono e o quanto eu estava cansada, o seu olhar atento e a sua paciência foram fundamentais. Te amo muito!

Ao meu pai, que mesmo de muito longe, sei que sempre intercedeu por mim ao longo de toda a vida. O exemplo de dedicação dispensada a família e a coragem demonstrada ao longo da vida, através das atitudes, serviram como incentivo para que eu sempre fosse a procura dos meus sonhos. A você o meu muito obrigado!

Leonardo, meu marido maravilhoso, que ingressou comigo nessa grande aventura e acreditou fielmente na realização desse sonho, desde o momento do ingresso no curso pré-vestibular, no momento da descoberta do meu nome na lista dos aprovados, até agora à conclusão dessa jornada! A sua paciência, o seu olhar acolhedor, o seu carinho, a sua compreensão quanto aos momentos de ausência e

a sua parceria para juntos realizarmos outro grande sonho, o nosso casamento em pleno momento de estágio final do curso foram indispensáveis! Sem você nada disso seria possível, você é incrível!

Ao longo desses anos vividos na graduação, o olhar de compreensão, a demonstração de companheirismo e as conversas trocadas sobre as dificuldades de conciliar trabalho e estudo estiveram sempre presente em nossos encontros. Quero agradecer por todos esses momentos especiais, Evelin, minha única mana!

Quero agradecer a minha nova família que durante esses anos estabeleceram comigo fortes vínculos de afetividade. Aos meus sogros Ivone e Romaldo obrigado pela acolhida e pela compreensão. A minha cunhada Lu, pelas conversas pedagógicas, pelas oportunidades concedidas e pelo apoio incondicional. Vocês foram grandes incentivadores!

As colegas que puseram flores no meu caminho deixando-o mais lindo e por isso proporcionaram momentos de contemplação, a vocês: Aninha e Paulinha, o meu agradecimento pela grande amizade estabelecida.

As amigadas construídas fora dos muros da universidade e quero foram de total perseverança e grande motivação durante a minha caminhada, a vocês meus amigos e agora compadres Miriam e Leonardo, as amigas Joiciane e Fernanda pela audição atenta e as conversas que sempre demonstraram grande carinho. Vocês realmente são muito especiais!

A minha incrível orientadora professora Aline Cunha, obrigado por acreditar na minha proposta de estudo e investir seu tempo na construção dessa pesquisa. Saiba que a sua paciência, o seu olhar atento, as suas conversas foram fundamentais para que esse momento se tornasse possível. Você, sem dúvida, será o meu grande exemplo de docência.

Quero agradecer a Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos e a Faculdade de Educação, pelo corpo docente que possui! Os meus agradecimentos a todos os professores que se fizeram presente durante a graduação e que hoje me fazem perceber o mundo com outros olhos!

RESUMO

O presente trabalho problematiza a infantilização das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e objetiva tratar dos argumentos que justificam sua manutenção na escola. Propomos uma reflexão sobre a docência na EJA e as implicações da infantilização no processo de escolarização dos estudantes. As leituras que contribuíram para o aprimoramento dessa discussão estão nas abordagens de: Freire (2002), Ribeiro (2001), Oliveira (2001), Di Pierro (2001) e Joia (2001). De cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, a pesquisa foi realizada a partir da observação participante em uma turma de EJA, dos diálogos com a professora regente, além de uma leitura atenta do Diário de Campo do estágio curricular do 7º semestre, em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, a qual retornei para a realização desta pesquisa. As análises desenvolveram-se sob três eixos: a inadequação dos materiais, a falta de aprofundamento das temáticas abordadas em aula e a formação dos professores como oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica. Pensamos que o processo de escolarização está regulamentado de tal maneira que impossibilita compreender o que significa o currículo próprio da EJA, e por isso, alguns docentes, reproduzem as mesmas atividades propostas às crianças aos estudantes jovens e adultos. Concluímos que pode haver certo temor docente pela abordagem pedagógica com materiais diferenciados que aparentem alguma fuga ao que já está regulamentado como sendo escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Infantilização. Prática Pedagógica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto entregue aos estudantes pela Professora Mistério	28
Figura 2 - Texto "A barriga de H.Linha" de Sylvia Orthof, entregue pela autora em uma das aulas do estágio curricular em turma de EJA.	31
Figura 3 - Atividade para elaboração de frases, organizada pela autora no período de estágio.....	32
Figura 4 - Ficha de Avaliação entregue aos estudantes pela Coordenação Pedagógica da EJA (Parte I).....	35
Figura 5 - Ficha de Avaliação entregue aos estudantes pela Coordenação Pedagógica da EJA (Parte II).....	36
Figura 6 - Algumas imagens selecionadas da cartilha elaborada pela Defesa Civil..	38

SUMÁRIO

1 AS PRIMEIRAS DE MUITAS PALAVRAS.....	8
2 PALAVRAS QUE CONTRIBUIRAM PARA NOVAS REFLEXÕES	14
3 METODOLOGIA: OS PASSOS PARA A PESQUISA.	18
4 A INFANTILIZAÇÃO: A INVISIBILIDADE OU A IMPOSSIBILIDADE	24
4.1 A inadequação das atividades: a atividade a serviço do conteúdo ou o conteúdo a serviço da atividade?.....	26
4.2 A falta de aprofundamento das temáticas: o pressuposto da falta de capacidade dos estudantes.	33
4.3 A formação docente, a infantilização e a EJA: no que se relacionam?.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS INQUIETAÇÕES E DESCOBERTAS DO ESTUDO.	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

1 AS PRIMEIRAS DE MUITAS PALAVRAS

Abordar a temática da infantilização das práticas pedagógicas na EJA (Educação de Jovens e Adultos), problematizando teórica e reflexivamente os processos que motivam ou justificam tais práticas, se deu em razão da trajetória docente realizada durante o período do estágio curricular obrigatório, que vivenciei na sétima etapa do curso de Pedagogia. Durante a escolha do tema que seria o eixo a ser desenvolvido durante o período do estágio, pensei em muitas possibilidades. Busquei conhecer a realidade social e as expectativas dos estudantes que seriam os protagonistas desse planejamento.

As práticas realizadas pela professora titular da turma, vinculadas à leitura e à escrita, as quais despertaram o interesse dos educandos, acabaram por influenciar para que eu decidisse abordar o letramento como tema eixo na minha prática docente. O objetivo foi a partir do pensamento de Tfouni (2001, p.55), compreender o letramento como

Um fenômeno sócio-histórico, [...] investigá-lo implica estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado.

Nesse caso, fazer uso adequado do conceito de letramento estaria ligado a práticas relacionadas ao mesmo. Para tal, seria necessário utilizar textos que estivessem presentes no cotidiano dos estudantes para propiciar, assim, uma aprendizagem útil para a vida dos mesmos, pois como salienta Tfouni (2001, p. 57) “as pessoas aprendem a ler informações que são necessárias para a organização de suas atividades”.

Partindo dos entendimentos acima referidos, percebo hoje, com o distanciamento que o tempo me permitiu obter, que faltou a compreensão a respeito desses conceitos para que eu pudesse desenvolver a potencialidade do eixo que havia escolhido. A falta de entendimento da amplitude do conceito e das maneiras de colocá-lo em prática em sala de aula, fizeram com que, na complexidade do ato de planejar, eu me desviasse das minhas concepções e princípios, e até mesmo, do que eu entendo que seja importante para a educação, culminando por propor práticas, durante o estágio, que antes eu condenava veementemente. Esse olhar

crítico para práticas infantilizadoras em turmas de EJA foi motivado, e até mesmo mobilizado, pelos estudos realizados durante a graduação. Frente ao acesso às leituras, fui levada a perceber nestes escritos diversas possibilidades de desenvolver temáticas com estudantes jovens e adultos, respeitando as especificidades de cada faixa etária, as bagagens e aprendizagens anteriores, proporcionadas pela vida.

Com diálogos em sala de aula e leituras percebi que para abordar os conteúdos em uma sala de EJA não era possível somente “adequar” as atividades propostas para crianças, adaptando-as para os jovens e adultos, uma vez que a proposta da EJA como modalidade de ensino, não é simplesmente uma adaptação das práticas escolares com crianças e adolescentes. Era necessário rever até mesmo a funcionalidade da aprendizagem de determinados conteúdos em detrimento de outros, que prioritariamente influenciaram no cotidiano do educando, auxiliando-o em sua vida. Portanto como aluna e no papel de aprendiz docente, eu fui para a sala de aula certa de que faria uma boa prática, visto que eu estava convicta de que eu tinha bons fundamentos teóricos para eleger quais seriam as melhores propostas para aquele público.

E de fato, revendo no planejamento das primeiras aulas, propus, através das atividades, o desenvolvimento de um projeto que promoveria a autonomia no processo de aprendizagem, o reconhecimento e a valorização do que seria trazido pelos educandos. Embora tenhamos conversado sobre a trajetória de vida de cada um deles durante as aulas, me foquei, em fazer com que a turma individual e coletivamente, escrevesse corretamente as suas produções, ou seja, com menos erros ortográficos e negligencie o sentido da escrita nos textos dos estudantes, o que demonstra visivelmente a falta da inserção do conceito de letramento.

O sentido da escrita seria o fator altamente explorado e, em menor proporção, a avaliação ortográfica, nos eventos de letramento, os quais poderiam e deveriam ser propostos para a expansão da abordagem dos textos escritos pelos educandos. Mas ao invés disso, passei a propor atividades na qual os estudantes deveriam preencher as lacunas com as letras corretas. Utilizei palavras aleatórias como: faxina, cachoeira, cachimbo, sujeira - nas quais eles deveriam preencher respectivamente com as letras “ch”, “x” e “j”, que estavam ocultadas pela lacuna. Outro exemplo que ilustra bem esse deslocamento das atividades eram as chamadas “folhinhas”, nas quais as figuras infantis de cachorros, gatos, entre outros,

estavam presentes e cujo enunciado solicitava que os estudantes escrevessem as palavras que representassem as figuras.

Eu observava que durante a execução desses exercícios muitos estudantes agiam por inferência ou mesmo por adivinhação para responder essas atividades. Acredito que isso ocorria em razão da ausência da possibilidade de realizar as conexões necessárias com os conhecimentos prévios e cotidianos que os educandos possuíam. Por esta concepção e ao contrário do que o exemplo acima sugere, penso que avançamos na compreensão da complexidade de determinados assuntos, calcados nos conhecimentos prévios que possuímos, através das conexões que conseguimos fazer. Caso não seja possível realizar essas conexões, é possível que não consigamos resolver com facilidade uma tarefa.

Como fica evidente, houve na minha prática pedagógica um “desvio de olhar” que resultou em um fazer docente considerado por muitos como tradicional, próprio da escola que ignora a trajetória dos educandos e seus interesses e preconiza os saberes ditos importantes, considerando os estudantes como membros passivos desse processo.

Além das exigências equivocadas, a presença de figuras infantis desqualificava ainda mais as atividades e recolocava esses estudantes no mesmo lugar daquela criança que passou por um processo de escolarização marcado pelo fracasso, retomando assim, essa mesma trajetória, nessa nova caminhada.

Embora a turma fosse de caráter bastante heterogêneo, pois era composta de estudantes com idade entre 15 e 82 anos, com vivências, bagagens, culturas diversas e, portanto, com ritmos de aprendizagem diferenciados, nunca faltou motivação e receptividade entre os estudantes frente às propostas que eram trazidas para a sala de aula, o que hoje me causa sério estranhamento. Embora as alunas, com maior experiência, tivessem passado por um processo de escolarização marcado pelo silêncio e pela aceitação de quaisquer propostas trazidas pela professora, havia os adolescentes, que em suas inquietudes, não ousaram em nenhum momento questionar a presença de artefatos infantis nos materiais para eles disponibilizados. Posso compreender que isto torna evidente a regulamentação do silêncio no interior do espaço escolar, com mais força para o público da EJA que entende a oportunidade de estudar, em sua maioria, como um benefício a eles concedido e não como um direito previsto em lei.

Havia reais desafios para desenvolver o tema do letramento para esse grupo, uma vez que os conhecimentos prévios eram diferenciados, o que exigia planejar muitas vezes, para um mesmo dia, quatro atividades diferentes ou a mesma atividade com propostas de complexidade diferenciadas, para atender, dessa forma, o ritmo dos diversos grupos da turma.

Havia grandes possibilidades de desenvolver um trabalho com viés progressista em relação ao letramento com aquele público, mas era necessário que ao planejar eu compreendesse a relevância do uso social da escrita para os jovens e adultos, como salienta o documento da VI CONFITEA (VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, 2010, p. 8) quando ressalta que é importante

Desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis, [...]para que continuem a aprender ao longo da vida.

Tornava-se necessário priorizar na prática docente, atividades que propusessem conhecimentos relevantes à vida dos educandos, que fossem por eles utilizados em seu cotidiano e que principalmente, partissem dos conhecimentos prévios daqueles sujeitos.

Era necessário, portanto, rever esse posicionamento, que mesmo de maneira aparentemente desproposital foi adotado em meu planejamento e na minha postura docente. Era importante perceber que “a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação não deve ser o saber enciclopédico” (Oliveira, 2008, p.28), ou seja, o docente não deve se preocupar unicamente em “cumprir com os conteúdos” e fazer com que os estudantes aprendam. O esforço precisa ser concentrado primeiramente para o questionamento a respeito de quais conteúdos realmente são importantes para a vida dos estudantes da EJA. Esses estudantes, diferentemente das crianças, já possuem a sabedoria da vida, através da própria vivência e os convém, nesse retorno à escola, a aprendizagem de conhecimentos que influenciem na melhoria de vida imediata dos mesmos, para tanto a postura docente frente ao planejamento precisa ser alterada.

Cabe salientar, os momentos e as reflexões propostas pela professora orientadora do estágio, que ao presenciar uma aula na minha turma, percebeu o meu desvio de trajetória. Ao conversarmos, fiquei verdadeiramente impressionada,

pois não conseguia acreditar que havia tomado um posicionamento tão equivocado e decidi rever a minha prática, com o objetivo de, ainda durante o estágio, refazer o caminho e retomar o meu tema eixo: o letramento. Durante a conversa, recordo-me que a professora salientou o fato de eu investir muito tempo nas adequações do repertório de atividades infantis que havia selecionado, trazendo-as para o mundo jovem e adulto, a fim de despertar o interesse dos educandos pelas mesmas, do que investir esse mesmo tempo na procura de materiais adequados para esse público.

Outro ponto levantado pela professora e que também me deixou um tanto impressionada, foi o questionamento a respeito das dificuldades dos educandos de realizar a atividade proposta no dia em que ela esteve presente. Ao questionar-me sobre os motivos que eu elencaria para justificar tais dificuldades manifestadas de maneira generalizada pela turma, fui levada a refletir sobre a situação.

Percebo agora que os educandos muitas vezes rotulados com dificuldades de compreensão e raciocínio podem estar, por sua vez, evidenciando, através dessas dificuldades, as inadequações existentes nas práticas docentes realizadas na EJA. Os estudantes procuram, durante o processo, fazer relações com as suas aprendizagens anteriores, pois é a partir destas que será possível complexificar as novas aprendizagens, mas não é possível estabelecer essas relações, quando os conteúdos escolares não fazem sentido algum.

O que me provoca a retomar esse acontecimento nessa oportunidade de reflexão que é o trabalho de conclusão de curso, é a procura por compreender o que me levou a essas práticas infantilizadoras para os estudantes da EJA, mesmo estando sob orientação e sob o alicerce teórico de autores que me subsidiariam a realizar uma prática exatamente ao contrário do que eu estava fazendo.

Para o aprofundamento das análises, partirei de alguns pressupostos que me parecem pertinentes para essas reflexões. Um deles foi o meu próprio processo de escolarização que foi calcado em uma visão de desconsideração do educando, sendo este visto como um sujeito que está presente apenas para receber o conhecimento. Este pode ser considerado um dos fatores de maior influência para as escolhas que fiz. A retomada da minha trajetória discente de uma maneira reflexiva, observando-a agora com a sensibilidade do olhar docente é importante para a construção do meu objeto de estudo à medida que ela auxilia na compreensão do meu “desvio pedagógico”. Isso porque, a cultura escolar está arraigada no nosso entendimento do que seja a escola e as práticas que a

constituem. O entendimento crítico da existência dessa cultura escolar conteudista me faz compreender porque, no momento em que me vi retornando para esse mesmo ambiente, retomei as práticas vividas na minha infância, como forma de validar o espaço escolar.

A cultura escolar é tão presente em nossas práticas, de cidadãos que se escolarizam, que nos leva a reproduzir ações e a fazer escolhas baseadas nestas referências, sem aprofundarmos reflexões, visto que as práticas já estão postas e são validadas pela instituição escolar, de uma maneira que o espaço para o questionamento é negligenciado. Por estas considerações, neste trabalho de conclusão, meu interesse é compreender o quanto essas práticas estão presentes dentro das escolas com estudantes da EJA, nos anos iniciais e o que motiva ou justifica a manutenção das mesmas pelos docentes.

2 PALAVRAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA NOVAS REFLEXÕES

Para aprofundar os estudos a respeito das práticas docentes infantilizadoras junto ao público jovem e adulto que compõe a EJA, fazem-se necessárias reflexões sobre alguns conceitos que atravessam esse trabalho de conclusão e que enriquecem a discussão a respeito do tema abordado. Os conceitos serão abordados conjuntamente, para promover uma visão integrada da pesquisa que foi desenvolvida.

Logo que me interessei pela temática da infantilização que ocorre no exercício da docência junto aos estudantes da EJA, pouco encontrei no que se refere especificamente ao tema, apenas trabalhos que tangenciavam o estudo, trazendo, portanto, o currículo da EJA em foco e não especificamente a infantilização como pretendia discutir nesse trabalho.

Grandes são os desafios no exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos, afirmo isso, pois durante o período de estágio curricular obrigatório, algumas dificuldades puderam ser sentidas e materializadas, através da observação minuciosa e de um olhar que foi provocado constantemente pela minha orientadora do estágio. Uma das dificuldades mais evidentes e que me faz discutir o papel da escola em relação aos estudantes da EJA, foi a falta de uma discussão mais aprofundada para o recebimento desses educandos, pertencentes a essa modalidade de ensino. Compreendo que a escola, que abre as suas portas para a educação de jovens e adultos, deve perceber que a descentralização do papel da criança como sujeito da aprendizagem no ambiente escolar faz-se necessária, percebendo a urgência de se promover um espaço condizente com as particularidades dos sujeitos jovens e adultos. Afirmo isso, pois uma das grandes dificuldades que vivenciei e que está presente no relato de outras colegas da graduação é a inadequação dos espaços, sendo um exemplo destes, a biblioteca escolar, que é pensada como ambiente exclusivo para crianças. Isso se evidencia através da disposição da mobília que, por sua vez, é constituída de cadeiras pequenas e, além disso, trata-se de um lugar decorado com motivos infantis, o que denota a falta de intencionalidade para o uso desse espaço por jovens e adultos.

Os alunos, durante a escolarização, por vezes, deixam de frequentar alguns espaços da escola, por entenderem que não estão contemplados e por perceberem

que não há materiais destinados a eles. O que se torna necessário, portanto, é pensar a criação de espaços democráticos, de pertencimento e representação, para todos que constituem a escola.

Durante o processo de alfabetização é fundamental que os sujeitos, independentemente da faixa etária em que se encontram, tenham prazer e vontade de manter contato com os diferentes textos para que, dessa maneira, o aluno compreenda a sua importância, através da promoção de eventos de letramento. Isto se torna ainda mais significativo para a realidade social e econômica dos estudantes da EJA que veem na escola, muitas vezes, a única oportunidade de entrar em contato com o mundo letrado.

Outro papel desempenhado pela escola e que deve ser colocado em discussão, em razão do que presenciamos em debates sobre a educação e temos acesso através da literatura da área, é o processo avaliativo. Compreender as especificidades do aluno no momento da avaliação é fundamental. Já há algum tempo, vem sendo debatida a questão: avaliar o aluno como parâmetro de si mesmo, analisando seu percurso, as evoluções realizadas por ele durante o período avaliativo. O que espantosamente ocorre em algumas turmas de EJA é a generalização dos alunos apontados com dificuldade de aprendizagem. Nesses casos, devemos lançar um olhar de estranhamento frente a essas afirmações e questionar: em relação a que esses alunos possuem dificuldade? É importante pensar que esses mesmos sujeitos, desempenham muitas tarefas, que requerem a utilização do raciocínio com grande habilidade, em diversos momentos. Considerar esses fatores é ter

A consciência de que estes homens e mulheres não são tabulas rasas, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhe permitem o acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos. (MOLL, 2004, p.14)

Portanto, as expectativas dos professores quanto à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos e a compreensão do processo de aprendizagem e avaliação, são fatores que se encontram em muitos casos, distanciados de uma concepção que vislumbra que estes sujeitos se empoderem e sejam participativos no processo de aprender. A fim de que se evidencie esta questão, faz-se necessário distanciar-se da própria prática, para lançar um olhar de auto-avaliação a fim de

perceber quais são as mudanças necessárias em todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo que não haja a naturalização de alguns artefatos escolares, em detrimento daquilo que poderia ter sentido para o estudante da EJA. Educadores e educadoras, também necessitam de um olhar diferenciado à medida que atuam com um público, por sua vez, diverso. Torna-se fundamental a “postura para uma sensível escuta cotidiana como também para uma ampliação do olhar” (MOLL, 2004, p.14).

Algumas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos frente ao processo de escolarização devem ser discutidas através de um olhar mais amplo, que compreenda os possíveis entraves existentes no despreparo do ambiente escolar para atender e propiciar um lugar acolhedor que permita o acesso aos conhecimentos escolares, para esses sujeitos da EJA.

Portanto faz-se necessário colocar em voga a discussão da infantilização do espaço, das atividades, das atitudes dos docentes e as posturas, junto aos alunos da EJA. Entendo que essas ações emergem de um pensamento que entende os sujeitos pouco escolarizados, como pessoas inferiores, incompletas, mesmo na perversidade de um discurso aparentemente acolhedor que os rotula como “excluídos”. Álvaro Vieira Pinto (2010, p.90) considera que

A concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar de uma “visão regressiva”: considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente.

Essa visão precisa, conforme o pensamento deste autor, ser superada pelos docentes, pois ela traz consigo a desconsideração das aprendizagens anteriores dos sujeitos e o que se promove, nesses moldes, é uma “educação opressora”, “bancária”, como afirma Paulo Freire (1987). O aluno é concebido como sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem e o professor, por sua vez, transmite conteúdos escolares desconectados da realidade, deixando de agregar novos sentidos para os estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de educação básica, propõe uma abordagem pedagógica bastante diferenciada do ensino conhecido como “regular”, tendo em vista o público a que se destina. Pensamos, também, que a formação docente deve ser diferenciada, com um olhar sensível à reflexão sobre as especificidades do público jovem e adulto que compõe a EJA. Portanto, durante o

processo de formação do docente, o mesmo deve ter acesso às informações, textos e discussões que o façam compreender o quanto a abordagem pedagógica na EJA se faz necessariamente diferenciada. Além disso, o contato com materiais apropriados para a realização de um bom trabalho com o público que compõe a EJA é fundamental e o vínculo que os conteúdos devem possuir com a vida cotidiana dos estudantes.

Além de todas essas marcas diferenciais, a EJA propõe uma educação que ultrapassa a barreira do ensino dos conteúdos escolares por si só, como prontos e acabados e institui, como característica inerente ao processo pedagógico, a problematização dos estudos realizados pelos estudantes, inserindo-os de maneira crítica no mundo em que vivem. Partindo desses princípios, não basta saber ler e escrever, é necessário que se faça uso social dessa aprendizagem e isso se torna possível

Na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. (FREIRE, 2008, p.72)

A partir dos estudos Freireanos percebo que o domínio do código escrito e da leitura unicamente não provocam mudanças significativas nos sujeitos e não os leva a compreender o seu papel como sujeitos que fazem história. Neste ponto, o processo de escolarização precisa promover tais aprendizagens. Portanto, neste trabalho de conclusão, também pretendemos problematizar a formação de professores, ou seja, buscar compreender nossa tarefa docente com o objetivo de possibilitar ao sujeito que aprende, subsídios para que ele perceba a perversidade da opressão e da discriminação na sociedade em que está inserido e a partir dessa percepção, partindo dos seus saberes, realizar discussões acerca da sua condição social e das alternativas de mudança que pretende efetivar.

3 METODOLOGIA: OS PASSOS PARA A PESQUISA.

A infantilização das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos foi o tema central dessa pesquisa e, portanto, foi dele que emergiram os subtemas e tensionamentos que geraram as reflexões acerca da referida problemática.

Como já referido, a escolha do tema foi motivada tendo em vista uma crítica inicial que fiz, sobre as atividades infantilizadoras que desenvolvi durante o período de estágio curricular obrigatório em uma turma de EJA. Mobilizada pelo sentimento de dúvida, de inquietação, que são os grandes elementos para uma pesquisa, procurei aproveitar essa oportunidade de reflexão para compreender quais foram os motivos que me levaram a agir de maneira contraditória aos meus princípios e lancei-me a uma reflexão crítica sobre a experiência vivida.

A fim de complementar esta análise, julguei necessário sair a campo e retornar à escola na qual realizei o meu estágio, pois durante o período de observação, que antecedeu este momento de prática, constatei que a professora titular da turma também realizava práticas infantilizadoras. Sendo assim, esse poderia ser um espaço importante de reflexão e profícuo no que diz respeito à riqueza das análises e a possibilidade de contribuir com o trabalho da professora que me acolheu. Para o retorno, planejei dialogar com esta profissional e fazer alguns questionamentos a respeito das propostas que ela traria para a turma, a fim de verificar sob quais bases epistemológicas ela alicerça o planejamento das aulas e a partir dessas conversas, buscar elementos para compreender os motivos que a levam a propor os conteúdos de maneira infantilizada para os alunos.

Tratando-se, portanto, de um estudo que se efetiva no campo da educação, a escolha metodológica foi a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso. A escolha pelo aprofundamento dos estudos direcionados à prática da professora se deu em razão do interesse em compreender como uma profissional que está e um momento relativamente inicial de sua carreira, realiza práticas infantilizadas, com um olhar de pouca criticidade para a própria docência. Quanto ao interesse pela singularidade que percebemos no estudo de caso Lüdke e André (1986, p. 17) irão salientar que

O estudo de caso é o estudo de *um caso* [...] o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio,

singular [...] o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

As preocupações metodológicas que tangenciam essa pesquisa, desde o seu início, aproximam-se das características que Godoy (1995, p.62) elenca como essenciais para afirmar o que define uma pesquisa qualitativa

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.

A minha permanência na sala de aula, através da observação participante, vivenciando as práticas docentes da professora tornou-se fundamental, como o referido por Godoy (1995), pois permitiu a observação de pontos importantíssimos para o desenvolvimento do tema central que em apenas uma entrevista com a professora poderiam ser negligenciados, tais como: a reação dos alunos em diferentes momentos, o clima da sala de aula, as circunstâncias nas quais as propostas foram realizadas.

Embora já estivesse familiarizada com o ambiente de pesquisa, retornei com outro olhar, buscando novas perspectivas e procurando manter o distanciamento necessário que me permitisse uma observação crítica. A riqueza com que a observação participante, como procedimento investigativo, contribui para a pesquisa é ressaltada por Gaskell (2002, p.72) ao afirmar que

Na observação participante, o pesquisador está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informação, é capaz de triangular diferentes impressões e observações, e consegue conferir discrepâncias emergentes do decurso do trabalho de campo.

A realização de estudo de caso que problematizou a prática da professora regente da turma, que nesses escritos será chamada de “Mistério¹”, proporcionou elementos fundamentais para que eu pudesse alcançar os objetivos traçados para esta produção acadêmica. O tema, que propus investigar, esteve intimamente relacionado à formação de professores, uma vez que buscou compreender como os

¹ Para preservar a identidade da professora e de alguns dos estudantes que serão citados neste trabalho, utilizarei pseudônimos que estão relacionados aos sentimentos que se tornaram mais evidentes durante o processo de pesquisa.

estudos e as constantes formações as quais vivenciam os professores, tem contribuído para a mudança de suas práticas pedagógicas, visto que preservam uma cultura escolar tradicional, arraigada em conceitos que podem ter se consolidado ainda no período em que eram estudantes. Instigou-me compreender o que leva uma professora a reproduzir em sua prática alguns recursos didáticos que desvalorizam os conhecimentos dos alunos e propõe o conhecimento como algo pronto, mesmo que sejam profissionais que se mantêm em constante formação profissional.

Ao conviver na turma e tendo contato com o trabalho da professora, percebi que se trata de uma docente comprometida com seu trabalho e empenhada em realizar uma prática que contribua positivamente na vida dos alunos. Assim sendo, percebo que a inadequação de sua prática adquire certa invisibilidade, quanto à infantilização dos recursos disponibilizados aos alunos, assim como, a maneira como os trata. Nesse aspecto aproximo-me do que é vivido por esta professora, uma vez que essa impossibilidade de perceber esses equívocos também ocorreram comigo. Para tanto, ter a oportunidade de problematizar a prática docente da professora Mistério é como ter a possibilidade de compreender o que causa essa invisibilidade para mim e para outros colegas de profissão. Neste ponto, é possível compreender que há a possibilidade de que este estudo não seja restrito apenas ao caso que estudei.

Para estruturar a pesquisa e organizar o meu olhar frente ao espaço observado, criei tópicos-guias que visaram uma ampliação do meu olhar diante da realidade observada, foram eles: a inadequação dos materiais, falta de aprofundamento das temáticas abordadas na sala de aula e postura docente infantilizadora no que se refere ao tratamento destinado aos estudantes. Busquei, através de cada um deles, compreender os motivos que levam ou justificam as práticas infantilizadoras na Educação de Jovens e Adultos. Tal categorização foi necessária como forma de organizar meus escritos e torná-los acessíveis aos leitores, mas de fato essas categorias estão intimamente ligadas, compondo uma rede.

Observar quais eram os materiais disponibilizados aos alunos e quais os objetivos em relação à aprendizagem que a professora buscava alcançar, foi importante para compreender quais aspectos foram priorizados ao elaborar as atividades e principalmente, sob quais circunstâncias elas foram disponibilizadas à

turma. Por outro lado, perceber a maneira como os alunos receberam as atividades, quais foram as dificuldades por eles encontradas para realizar as mesmas, qual a motivação ou falta dela durante a execução dos exercícios, podem nos indicar as repercussões de práticas infantilizadoras com estudantes jovens e adultos.

A falta de aprofundamento das temáticas é um aspecto inerente à infantilização das atividades e, portanto, observar esse fenômeno é importante para perceber se a infantilização está somente nas atividades, através da presença de figuras infantis ou no entendimento de que o jovem e adulto, enquanto estudante, não alcançará a complexidade dos assuntos se houver o aprofundamento dos mesmos. Esse aspecto permite compreender se os estudantes são entendidos como sujeitos que possuem saberes cotidianos, possibilitados por suas vivências ou se isto é ignorado.

Observar o posicionamento da professora, durante as conversas que tivemos, buscando conhecer se havia a subestimação da capacidade dos alunos, auxiliou no entendimento da infantilização das atividades. Foi importante perceber se a professora enxergava seus alunos pela ótica da ausência ou das potencialidades, tendo por princípio que este olhar docente é um grande influenciador nos momentos de planejamento.

O último tópico tratado foi o que se relaciona com a postura docente infantilizadora. Este foi um dos fatores que permitiu a ampliação do meu olhar frente à pesquisa realizada. Busquei analisar, na fala e nos gestos da professora, sinais de infantilização com a turma, a fim de perceber se ela os colocava em uma situação semelhante ao que se tem feito com as crianças.

As escolhas sobre o percurso que foi traçado para a pesquisa ocorreram previamente e visando os objetivos deste trabalho de conclusão, tendo por princípio o que salienta Duarte (2002, p.141)

A definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa foram:

- Refletir sobre a utilização de práticas pedagógicas infantilizadoras pelos docentes da EJA;
- Identificar práticas infantilizadoras com docente que atua na EJA, a fim de compreender os fatores que influenciam tais escolhas;
- Aprimorar a discussão a respeito dos princípios pedagógicos que determinam as práticas docentes junto ao público da EJA;
- Propor alternativas para auto-avaliação do trabalho docente, a fim de possibilitar que sejam identificadas práticas infantilizadoras e suas implicações na aprendizagem de estudantes jovens e adultos.

A questão central que possibilitou o estudo realizado foi:

- O que motiva ou justifica a utilização de práticas infantilizadoras pelos docentes da EJA?

Tendo os seguintes desdobramentos:

- Quais são os princípios pedagógicos que determinam as práticas infantilizadoras pelos docentes junto ao público da EJA?
- Quais são as justificativas docentes para a recorrência a práticas pedagógicas infantilizadoras?
- Quais as implicações ocorridas na prática pedagógica em razão da lacuna formativa no período de graduação, quanto às peculiaridades da EJA?

Após a conclusão do trabalho de campo, os questionamentos a respeito das análises possíveis, no sentido de realizar uma leitura em profundidade do material do qual dispus também foi um grande desafio. Para um trabalho de conclusão, são grandes os esforços empenhados para que a ida a campo realmente ocorra como esperado².

² Cabe salientar que são vários os trâmites necessários para a realização de observação em escolas da rede municipal de Porto Alegre, bem como o fato de não estarmos isentos de outros impeditivos para que o trabalho de campo seja realizado como se espera.

Cabe ressaltar a cordialidade com a qual fui recebida pela equipe da escola, lugar da pesquisa, e principalmente pela professora e alunos da turma observada. Destaco que o sentimento que mais ocorreu durante a observação foi a angústia de perceber o quanto a professora não identificava que as propostas estavam distanciadas dos objetivos da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica com currículo próprio, colocando os estudantes em uma posição de desvalorização dos seus conhecimentos prévios. Portanto, é muito gratificante perceber que o estudo que desenvolvi, poderá contribuir para o campo da educação e mais especificamente para o campo da Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito aos tensionamentos que propus e as propostas que visou compartilhar com a professora Mistério e com outros profissionais da Educação.

4 A INFANTILIZAÇÃO: A INVISIBILIDADE OU A IMPOSSIBILIDADE

A provocação que busco realizar nesse título esteve presente comigo durante toda a pesquisa. Buscar compreender porque a infantilização se torna invisível para alguns docentes, enquanto para outros, essa inadequação torna-se patente, é uma grande inquietação. Nessa nova oportunidade quando retornei ao mesmo lugar, podendo vivenciar o espaço com outro olhar, fiquei perplexa em perceber que a infantilização também estava invisível aos meus olhos, de uma maneira tal, que quando fui posta a pensar sobre o tema, instigada pela professora orientadora do estágio, fiquei impressionada!

Mas a grande pergunta é: Por que há essa impossibilidade de percebermos sozinhos?. Este é um dos objetivos a que me propus com este trabalho. Pude compreender que uma das possíveis explicações para tais procedimentos está na cultura escolar conteudista, ou seja, na reprodução de um modo padronizado de propor as atividades, de valorizar os mesmos conteúdos repetidos a cada ano, como se fossem prontos e acabados. Essas repetições criam, tornam-se mesmice e esta, por sua vez, tolhe ideias e impossibilita novas formas de pensamento, que culminam em aulas pouco criativas.

Um bom exemplo disso é notar que ao exercitamos o nosso olhar crítico frente a essas práticas, percebemos que é evidente que ao ensinar Matemática para esses estudantes da EJA, estamos rememorando um conteúdo já tão estigmatizado por eles e para muitos, a razão pelo insucesso escolar no passado. Para retomar essas aprendizagens de uma maneira mais tranqüila, é importante que os estudantes evidenciem o quanto a Matemática é presente em seu fazer cotidiano, proporcionando que percebam os sentidos que traz consigo.

Esse e outros exemplos tornam-se relevantes à medida que percebemos essa inadequação e voltamos nosso olhar para a valorização do educando jovem e adulto, compreendendo que a função da EJA não é a busca pela adequação dos sujeitos, mas sim, a emancipação dos mesmos.

Refiro-me ao termo adequação, por entender que ao propormos as mesmas atividades aos jovens e adultos da EJA que dispomos às crianças em fase de alfabetização, fazemos adequações que pouco contribuem para seus processos de

emancipação. Sobre esta temática, consideramos relevante o que salientam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.70), quando afirmam que

[...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

Para tanto, é necessário compreender o currículo da EJA, de modo que os professores possam considerar que “a lista de conteúdos”, precisa ser revista e até mesmo, superada. Sendo assim, destacamos que é fundamental que os docentes procurem conhecer os educandos de modo a entender quais são as necessidades formativas dos mesmos, e desse modo, compreender quais são os saberes relevantes de serem compartilhados com aqueles sujeitos.

Neste escrito, estamos propondo uma análise diferente da que costumeiramente temos visto. Pensamos que é necessário nos indignarmos (no sentido Freireano) quando nos deparamos com estudantes que tem interesse de aprender em uma sala de aula, concebendo a escola como um lugar de formação e significativo para seus projetos de vida, a qual lhes proporcionará muito mais do que uma certificação, e quando chegam às aulas confrontam-se com uma cópia da escolarização que tiveram quando crianças.

É notória a dificuldade que os educandos apresentaram de fazer conexões do que aprendem em sala de aula com o que vivem durante o dia em seus afazeres. Isso se evidencia em falas como a do estudante Cansaço: *“Tem coisas que a gente nem usa, mas aqui na escola a gente tem que aprender”* (Fala do estudante durante uma aula observada).

A infantilização da prática evidenciou-se durante todo o período em que estive presente na sala de aula observando a turma. A desconexão de algumas propostas que sugeriam a formação de frases a partir de figuras infantis de animais, meninos e meninas andando de bicicleta, jogando bola, as quais eram denominadas pela professora como “explosão de ideias”, deixava os estudantes confusos. Em muitos momentos eles pediam auxílio aos educandos adolescentes, pois estes, talvez conhecendo melhor a cultura escolar, compreendiam prontamente o que a professora solicitava e auxiliavam os demais explicando, a estes, o que era para ser feito.

4.1 A inadequação das atividades: a atividade a serviço do conteúdo ou o conteúdo a serviço da atividade?

Durante a busca de referências que auxiliassem nos estudos a respeito da infantilização dos materiais disponibilizados aos jovens e adultos da EJA, me surpreendi ao verificar que a infantilização, meu objeto de estudo nesse trabalho, já ocorre há muito tempo, conforme salienta Fávero (s.d, p.6) quando relata os exercícios de uma cartilha que circulava no país e servia como recurso fundamental para a alfabetização dos jovens e adultos.

A lição que introduz o x é especialmente divertida. A figura apresenta um peixe com um xale tomando uma xícara de chá. É um bom exemplo da infantilização do material oferecido aos adultos. Utilizar este material para alfabetizar jovens e adultos do meio rural é, no mínimo, ridículo. Esse livro era fartamente distribuído em todo o Brasil (FÁVERO, s.d p.6)

A constatação de que textos da década de 1950 tenham muitas semelhanças aos encontrados ainda hoje nas turmas de EJA é preocupante. Já naquele momento histórico, esses materiais eram motivo de críticas pelos estudiosos que percebiam o quanto as cartilhas abordavam de maneira errônea os conteúdos para os estudantes adultos e desconsideravam a importância dos conhecimentos prévios de cada sujeito.

Além da presença de figuras infantis, dispensáveis quando falamos de atividades pensadas para estudantes jovens e adultos, priorizar o estudo da gramática e da ortografia no período da alfabetização, propostas de maneira desconexa com palavras aleatórias, reforça a ideia de uma alfabetização mecânica, na qual o sentido social da escrita é sucumbido em razão do ensino da dita língua culta. Oliveira (2008, p.149), tratando deste tema, considera que “o professor que privilegia a linguagem padrão, em detrimento da linguagem usada por grupos desfavorecidos socialmente, corre o risco de estar eternizando práticas alienantes”.

Referindo-me especificamente à prática da professora Mistério, o entendimento da alfabetização como apenas a aquisição da leitura e da escrita desconsidera o contexto e a importância social que o período da alfabetização, como etapa da escolarização, possui principalmente quando nos referimos a jovens e adultos que compreendem, através das necessidades que vivenciam diariamente, o quanto não saber ler em um mundo letrado é difícil. Entendo que algumas das escolhas da professora Mistério para a elaboração de suas atividades estão

vinculadas à concepção de alfabetização que ela possui. Isso se torna evidente ao passo que analiso a maneira como ela propôs a aprendizagem das letras do alfabeto, utilizando materiais que valorizam a existência de uma letra em específico, mas que, por vezes, não possuem sentido algum. O que me causou inquietação durante a observação foi a maneira como a professora abordou os erros dos educandos, uma vez que a insistência em retomar em outras atividades os erros ortográficos encontrados nas produções, fez com que a turma repetisse incessantemente as palavras que, conforme a análise da professora Mistério, são difíceis de escrever.

Essa mecanização da aprendizagem evidencia a concepção de um conceito de alfabetização que a professora possui e valoriza. A professora Mistério parte do entendimento de que quanto mais o estudante pratica, mais ele aprende, por mais que não compreenda o que está fazendo, afinal a repetição o levará a memorizar a grafia das palavras! Isso, de pronto, me faz recordar algumas atividades que, quando criança, fiz no meu caderno de caligrafia durante as séries iniciais do ensino fundamental. Nestas, a professora me fazia repetir por mais de vinte vezes a mesma palavra para que nunca mais eu esquecesse a sua grafia. De fato, a memorização é importante para as aprendizagens, já que recorrer à memória visual, em muitos momentos, nos auxilia para que não façamos a escrita incorreta de algumas palavras, mas pedagogicamente tal abordagem é bastante ultrapassada, tendo vista os estudos da Psicogênese da Escrita³, por exemplo, tão amplamente difundidos.

Uma atividade que de fato me surpreendeu por sua complexidade, foi a proposta de leitura do texto “Bicho Raro e Estranho”, uma vez que exigiu a retomada da leitura pelos estudantes e a intervenção da professora Mistério para explicar o sentido do texto à eles. Além de ser um tema de cunho infantil, as falas do diálogo dificultaram a compreensão da dinâmica do texto para os estudantes, visto que todos estão em período de alfabetização. Para eles tornou-se um texto esteticamente complexo.

³ Refiro-me aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

BICHO RARO E ESTRANHO

1. Foi o cachorro que chegou correndo com a língua de fora e contou para o javali:
2. – Descobri um! Está escondido em cima de uma pedra, lá embaixo.
3. E foi a coruja que ouviu o papo e perguntou:
4. – Você tem certeza? Olhe que nem sempre as lendas são verdadeiras.
5. Mas foi o elefante que apareceu naquele momento e decidiu:
6. – É melhor verificar. Afinal, algum deve mesmo ter sobrado.
7. E foi assim que os animais desceram a montanha para comprovar a história do cachorro.
8. No começo da caminhada, a cobra disse:
9. – Gozado, me deu vontade de levar uma maçã pra qualquer emergência.
10. No meio, o passarinho falou:
11. – E eu estou que não agüento de medo de levar uma pedrada.
12. No fim, o jacaré comentou:
13. – Acho que vou chorar.
14. Chegaram.
15. O macaco coçou a barriga e comentou:
16. – É verdade. Sobrou só um. Mesmo assim pode ser perigoso. Quase acabou com minha família. E olha que somos primos em terceiro grau.
17. A onça lambeu os beiços e acrescentou:
18. – É o único que mata sem ter fome.
19. A borboleta abriu as asas e concluiu:
20. – Mas o que fazemos com ele?
21. Todos os bichos ficaram em silêncio olhando o homem, apavorado, olhando também para eles. Em todas as cabeças passavam as lembranças de bichos e plantas destruídos. Só que não sabiam mesmo o que fazer com aquele homem ali, sobrevivente como eles. Esperançoso e assustado como eles. Bicho como eles.
22. E foi o cágado que, chegando atrasado ao local, resolveu a questão:
23. – Um bichinho tão bonitinho como esse não merece acabar. Vamos deixá-lo vivo. Acho que com o tempo ele aprende com a gente uma maneira melhor de viver.

ULISSES TAVARES, BICHO RARO E ESTRANHO, PÁGS. 3 E 4, EDITORA GLOBO, RIO DE JANEIRO, 1987

Figura 1 - Texto entregue aos estudantes pela Professora Mistério

Após a leitura, os estudantes buscaram, entre conversas, entender o que o texto queria dizer. A professora Mistério perguntou o que eles haviam entendido e de maneira breve eles recontaram a história valorizando o fato dos animais terem vida própria, mas em momento algum houve o aprofundamento da temática de destruição da fauna brasileira e o motivo pelo qual os animais possuíam tanto medo de encontrar esse “bicho raro e estranho”. Nem mesmo o título do texto, foi problematizado. Logo, a conversa voltou-se para a análise da pontuação utilizada pelo autor. Houve a exploração do uso do travessão e das vírgulas e após esse momento, a professora pediu que os estudantes individualmente relesem a história e adicionassem novos personagens com novas falas. Neste momento me perguntei: O que essa atividade de ampliação dos diálogos dos personagens do texto contribuirá de fato para a ampliação das aprendizagens dos educandos? Qual é a finalidade dessa proposta?

Essas perguntas me fazem pensar sobre o que destaca Lopes (2008, p.106)

O aluno espera que a educação escolar interaja com sua realidade de trabalho e de vida e que os conhecimentos construídos na escola sirvam de instrumentos de resolução de problemas, principalmente aqueles que impossibilitam encontrar meios de subsistência.

Frente a esses argumentos, é preciso pensar: Por que não abordar a pontuação de outra maneira? É possível perceber que este tipo de texto, pode colocar os educandos em uma posição constrangedora a qual prevê uma leitura com dificuldades e a realização de atividades de escrita partindo de um referencial infantil? Busquei dialogar com a professora sobre essas inquietações que me ocorreram e esta, por sua vez, salientou que dessa maneira eles aprendem a utilizar de maneira adequada o travessão, como se houvesse obviedade nessa constatação. Além dessa consideração inicial, ela ressaltou o fato de ser interessante propor a utilização da pontuação em textos prontos, como foi nesse caso, visto que a turma demora, caso a proposta seja criar um diálogo próprio.

É notório que, ao planejar, a professora Mistério coloca os temas a serviço do conteúdo, cristalizado nas atividades. Sendo assim, elenca qual atividade será realizada em aula e de acordo com o que a atividade propõe, sugere temas a discutir. O mais apropriado é pensar na relação inversa: buscar temas a serem abordados, significativos para os estudantes e, após essa decisão, planejar a maneira pedagógica e os recursos que serão utilizados de forma a potencializar a aprendizagem dos mesmos, além, é claro, de considerar prioritariamente a qual público se destina essa intervenção. É necessário portanto,

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros e determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 1999, p.16)

É evidente que a professora Mistério desconsiderou estes campos apontados por Oliveira (1999) e não percebeu o quanto isso tornou-se visível através da dificuldade que os educandos demonstram em compreender o sentido das atividades. Especialmente essa solicitação da reescrita, despendeu um grande tempo da aula, pois para quem não entende o início do texto é muito complicado continuá-lo. Quando questionei a professora Mistério sobre o motivo pelo qual a turma demorava um longo tempo para desenvolver a atividade, ela respondeu-me que eles eram assim mesmo, demorados para entender e questionavam, muitas

vezes, as mesmas coisas. Permaneci indagando e me referi ao texto, questionando o motivo pelo qual ela o elegeu. Sobre isto, destacou que estava ensinando os sinais de pontuação e para trabalhar o travessão achou o texto muito adequado.

Essa afirmação evidencia que o olhar da professora Mistério, ao selecionar um material, está direcionado somente para o conteúdo . Ao ponderarmos, podemos perceber que não há uma relação dicotômica, muito pelo contrário, podemos escolher um ótimo material ou recurso didático que esteja a serviço do conteúdo que pretendemos desenvolver. Essas afirmações vão ao encontro do que Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.58) salientam como problemático na Educação de Jovens e Adultos

[...] quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático.

As proposições dos autores reiteram o quanto essa cultura escolar conteudista está presente na decisão dos professores, como um recurso de legitimação da escola frente aos estudantes, mas que acabam por desconsiderar a trajetória de vida dos mesmos e seus saberes, colocando-os em uma posição massificada, compreendendo-os, nesse processo de infantilização, como crianças que encerraram em um dado momento o seu processo de escolarização e retomam agora exatamente do lugar onde pararam.

Outro exemplo que corrobora estas colocações foi o texto entregue aos educandos no primeiro dia em que estive na escola e que possuía o seguinte título: O grilo gripado. O texto foi entregue em uma folha com muitos desenhos de grilos e junto a ela outra folha contendo uma Cruzadinha. Fiquei espantada com tamanha infantilização, até porque presenciei a fala da professora Mistério sugerindo aos estudantes que pintassem os grilos e caprichassem nas folhinhas. Prontamente acataram ao pedido da professora e nesse momento tive uma imensa vontade de questionar os alunos para saber se eles achavam que era necessária a presença dos grilos na atividade.

Ao vivenciar esse episódio, agora com outro olhar, vejo como é difícil para a professora perceber o quanto uma atividade como a citada, faz com que ela assuma uma postura de professora que não compreende seus educandos como jovens e adultos com trajetórias de vida que deveriam ser trazidas para sala de aula. Analiso

a invisibilidade dessa postura, pois quando eu propus à turma, na qual realizei meu estágio, a leitura de textos com o mesmo teor infantil (“A barriga de H.Linha” de Sylvia Orthof, por exemplo), não pensava que esta “simples atividade” que tinha como objetivo a verificação da capacidade que os estudantes possuíam de formar frases, traria consigo toda uma visão infantil dos jovens e adultos, indo de encontro à sua trajetória de vida e ao legado histórico da EJA.

A BARRIGA DE H.LINHA

Sylvia Orthof

Cláudia morava num lugar cheio de prédios, carros e confusão. Muita gente andava para lá e muita gente andava para cá.
Era uma cidade enorme, quase um céu.
Um dia, Cláudia estava passeando numa rua cheia de todas as coisas que a cidade tinha, quando apareceu um bicho muito diferente.
Cláudia, olhou, olhou, não conhecia.
Cláudia era muito pequena, tinha três anos.
Aí, Cláudia olhou pro bicho, o bicho olhou pra ela.
No início, Cláudia viu o bicho separado: viu duas pernas amarelas, depois viu o bico, as asas cinzas e os olhos do bicho.
- É uma galinha! – explicou Vovó Gertrudes, que era uma avó incrível: ainda era do tempo em que os adultos tinham tempo de explicar as coisas para as crianças.
Cláudia olhou a galinha. Era uma coisa muito interessante, pois não tinha mãos, mas tinha pés.
Aí, Cláudia começou a pensar como é que um bicho assim, sem mãos, pode brincar de roda ou de boneca.
Perguntou isso para Vovó Gertrudes.
Vovó Gertrudes pensou, pensou e disse:
- Galinhas não brincam de bonecas, nem brincam de roda.
Cláudia ficou com pena da galinha. A galinha já tinha pena no corpo, por isso sofria menos com coisas sem importância para galinhas.
Foi aí que a galinha falou:
- Oi Cláudia! Meu nome é H.Linha, muito prazer!
- Oi Dona H.Linha. Pode me informar uma coisa? – perguntou Cláudia, que não sabia falar direito com adultos, mas descobriu que sabia falar com galinhas.
- Adoro informar coisas! – cacarejou H. Linha, muito simpática, sorrindo, mostrando uns dentes lindos.
- Galinha não tem dentes! – exclamou Vovó Gertrudes, querendo explicar as coisas, direitinho, para sua neta.
Cláudia nem escutou a avó. Olha os dentes de H.Linha eram tão bonitos.
Aí, perguntou, novamente:
- Dona H.Linha, a senhora podia me informar onde fica sua barriga?
- Minha barriga? – perguntou H.Linha, espantada.
- É que a senhora é redonda em cima e redonda embaixo. Fico sem saber onde é a sua barriga.
H.Linha adorou a pergunta. Rolou de rir, voou pra cima da cabeça da Vovó Gertrudes e respondeu:
- Minha barriga fica embaixo!
Cláudia olhou. Embaixo da H.Linha estava Vovó Gertrudes, muito elegante, com aquela galinha na cabeça.
Foi assim que Cláudia aprendeu que as Vovós Gertrudes são as barrigas de H. Linhas. Acho que é preciso muito cuidado, quando a gente explica as coisas para as crianças.
E você, quando era pequenininho, você também entendia as coisas, às vezes, de modo diferente?

Figura 2 - Texto "A barriga de H.Linha" de Sylvia Orthof, entregue pela autora em uma das aulas do estágio curricular em turma de EJA.

Como se pode observar, a história do texto foi contada por uma criança o que reitera o teor infantil da mesma. O que verdadeiramente fomentou a vontade de

levar esse texto para a turma naquela oportunidade, foi o contexto interiorano no qual a história se passou, uma vez que a maioria dos estudantes havia nascido e passado a sua infância no interior. Também foi eleito, pelo fato de ser formado por frases simples o que facilitaria no momento de propor a atividade que havia pensado.

Como afirmei anteriormente, segui a mesma lógica de planejamento que a professora Mistério, trazendo atividades puramente vinculadas a um conteúdo escolar tradicional, pois considerei essa uma boa atividade para abordar a formação de frases com a turma, em detrimento de outras discussões mais profícuas que poderiam suscitar uma escrita com sentido. Presenciei, nesse momento, a mesma dificuldade para a realização da atividade que presenciei na turma observada. Os estudantes, naquele episódio, demoraram muito tempo para formar as frases que propus, através da distribuição de figuras que estavam relacionadas a um texto desconectado de suas realidades, como demonstra o exemplo abaixo.

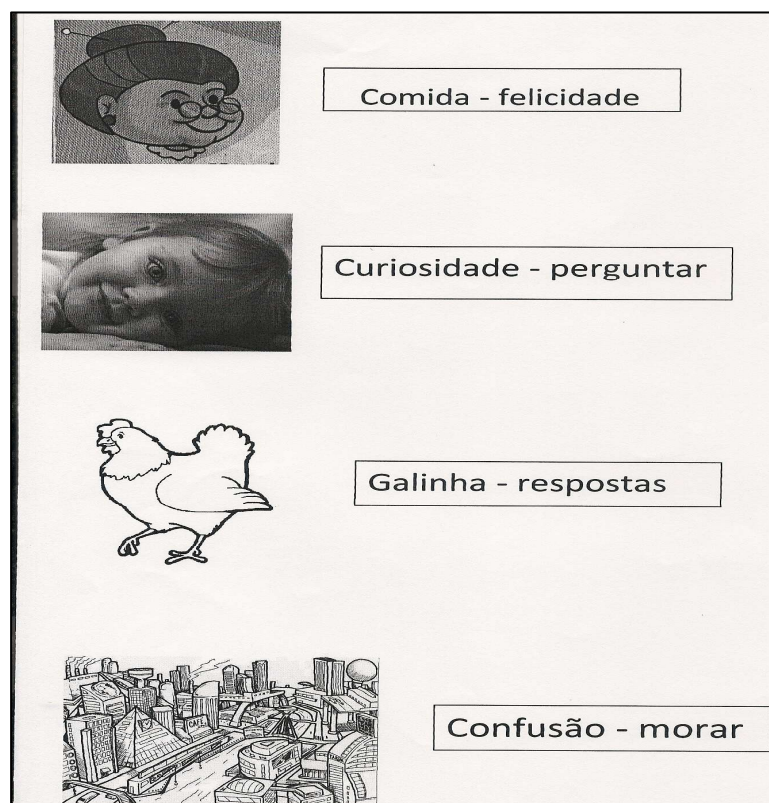


Figura 3 - Atividade para elaboração de frases, organizada pela autora no período de estágio.

Ao longo da conversa, que a professora orientadora do estágio e eu tivemos, após ela presenciar a proposta dessa atividade à turma, é que a mudança de olhar

frente às propostas que eu trazia realmente foram mudando. Este foi certamente um processo bastante dolorido, visto que romper com uma lógica de planejamento que estava de certa forma estruturada e rever o eixo que propunha as temáticas e a maneira de abordá-las, foi um trabalho árduo. Hoje avalio que foi altamente positivo, visto que além de propiciar a discussão que amplio nesse trabalho, houve no meu fazer docente uma mudança de concepção quanto a Educação de Jovens e Adultos.

Uma questão que me incomodou durante as observações e ao repensar a minha prática pedagógica no estágio, foi o silêncio dos estudantes diante das atividades a eles disponibilizadas. Essa postura silenciada, mesmo com o desejo de reivindicação, se justifica pelo entendimento discente de que o professor é o detentor do conhecimento e, portanto alguém que não pode ser questionado porque está agindo corretamente. Essa regulamentação é reforçada diariamente pelo modelo de aula que é proposto: não há espaço para o debate de ideias e, portanto tolhe que os estudantes se manifestem.

Esse rol de evidências apontam que a prática da professora Mistério está distanciada dos preceitos da educação popular e, por consequência de uma concepção de currículo próprio da EJA. Também é possível perceber que há desvalorização dos conhecimentos prévios dos educandos, já que as atividades são propostas sem que sejam priorizado o debate de ideias em sua relação com o conhecimento sistematizado.

Preocupar-se com o sentido que os conteúdos têm para os estudantes é imprescindível, para quem parte do pressuposto de que os educandos compreendem os conteúdos a partir dos conhecimentos que já possuem, mas principalmente para quem valoriza a cultura na qual o estudante se origina e propõe trazê-la para a sala de aula, como proposta para ampliar seus horizontes.

4.2 A falta de aprofundamento das temáticas: o pressuposto da falta de capacidade dos estudantes.

Início as reflexões acerca do problema que pretendo aprofundar nesse capítulo e, para tanto, proponho esse título que traz consigo a problemática central que discutirei: a crença de professores que atuam na EJA sobre a incapacidade do estudante. Admitir esse cenário, embora bastante assustador, permitiu que

compreendesse o que impedia o aprofundamento dos assuntos abordados em aula pela Professora Mistério. O agravante dessa constatação, que se fez presente em diversos momentos na fala da professora e de outras professoras e professores da escola, foram os relatos que deixaram claro a superficialidade com que eram tratados os conteúdos, de maneira proposital, por acreditarem que o aprofundamento, através de discussões em sala de aula, não está ao alcance dos estudantes, haja vista a notável incapacidade de compreensão dos mesmos.

As falas ocorreram principalmente nos momentos em que questioneei a professora Mistério a respeito da abordagem de alguma atividade ou falamos sobre o tempo que a turma levou para executar um exercício. Nesses momentos, sempre houve uma ressalva a respeito da incapacidade dos educandos, através do emprego de falas como: “Eles não entendem mesmo”; “Sempre perguntam as mesmas coisas”; “Tenho que explicar muitas vezes para que eles entendam”. Também, nesta escola, há um consenso na sala dos professores a respeito dessa discussão e isso se evidenciou através de diálogos entre os docentes, quando falavam acerca da transferência de algum estudante que progrediu de totalidade, ressaltando sempre as dificuldades através do viés da incapacidade.

Este fato se apresentou como surpresa durante a pesquisa, pois não havia percebido esse posicionamento nas outras oportunidades de inserção nessa comunidade escolar, logo me perguntei o que levava os professores a esse pensamento e durante as conversas, constatei que os docentes desconhecem as especificidades do público com o qual atuam. Importante, neste momento, referenciar o pensamento de Lopes (2008, p.103) quando aborda que

[...] os condicionamentos de aprendizagem escolar, apresentados pelos alunos precisam ser encarados do ponto de vista sócio-histórico e, ainda que esses alunos não tenham vivenciado um processo longo de educação sistemática através da escola, detêm uma experiência de vida e de trabalho que necessitam fazer parte do contexto de sala de aula

Para além do que destaca este autor, considero que além de fazer parte do contexto de sala aula, a valorização das experiências de vida dos educandos deve reger o planejamento do professor, o seu fazer docente. Percebi, durante o período de observação participante, para escrita deste trabalho de conclusão, que esse não era apenas um posicionamento adotado pela professora Mistério, mas também pela Escola. Já no segundo dia em que lá estive, deparei-me com a realização de uma

autoavaliação para os estudantes e que foi elaborada pela coordenação especializada em EJA que existe na Escola. O mais impressionante é o emprego de termos que se esvaziam, mesmo que num primeiro momento tenham um sentido político fundamental para os estudantes jovens e adultos como, por exemplo, “autonomia”. Questiono em que momento houve uma proposta que possibilitou a autonomia dos educandos, com atividades como as descritas anteriormente. Parece-nos que há um equívoco quanto ao entendimento do que seja autonomia.

Outro item da avaliação que nos instiga é a presença da palavra “comportamento” e o emprego do verbo “atrapalhar” presente nas perguntas. Por que considerar a questão nestes termos, sem o devido aprofundamento? O que é atrapalhar? Como pensar esta questão com um viés crítico que proporcione melhor convivência na sala de aula e não apenas uma constatação tendenciosa? Talvez, o uso deste termo se reforce em relação aos adolescentes que estão cada vez mais presentes na EJA e estes, por sua vez, sendo considerados a partir de sua inquietude que, inclusive, como vários estudos já apontam, pode estar vinculada ao não-aprendizado. O processo de escolarização e a escola, vista pelos estudantes como uma instituição imutável ou distante de suas aspirações, impossibilita o questionamento frente às práticas infantilizadoras. Importante salientar que, no dia em que preencheram o formulário de avaliação, muitos solicitaram auxílio da professora Mistério para verificar com ela se concordava com as colocações que haviam feito.

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO	
NOME:.....TURMA:.....DATA:.....	
Atenção! Responda as questões abaixo, marcando com um “X” a resposta escolhida. É importante que sejas muito sincero(a) nas tuas respostas. Estás realizando uma auto-avaliação.	
CRITÉRIOS	OPÇÕES
ASSIDUIDADE	1) SEMPRE COMPARECI A TODAS AS AULAS () 2) FALTEI ALGUMAS VEZES, MAS JUSTIFIQUEI MINHAS FALTAS () 3) APRESENTEI MUITAS FALTAS EM DIFERENTES DISCIPLINAS () 4) APRESENTEI FALTAS EM ALGUMAS DISCIPLINAS ()
PONTUALIDADE	1) CUMPRO OS HORÁRIOS DA ESCOLA, NÃO ME ATRASO () 2) APRESENTEI ALGUNS ATRASOS JUSTIFICADOS () 3) COSTUMO ATRASAR SEM JUSTIFICATIVAS NO HORÁRIO DE ENTRADA () 4) COSTUMO ME ATRASAR NA VOLTA DO RECREIO ()
COMPORTAMENTO	1) NÃO COSTUMO <u>ATRAPALHAR</u> O ANDAMENTO DAS AULAS () 2) MEU COMPORTAMENTO ALGUMAS VEZES <u>ATRAPALHA</u> AS AULAS () 3) <u>ATRAPALHO</u> AS AULAS E PRECISO QUE SEMPRE ME CHAMEM A ATENÇÃO () 4) CUMPRI AS REGRAS ESTABELECIDAS PELA ESCOLA () 5) NÃO CUMPRI AS REGRAS ESTABELECIDAS PELA ESCOLA ()
E	6) SEMPRE QUE PRECISEI SAIR MAIS CEDO, <u>SOLICITEI PERMISSÃO</u> () 7) NUNCA ME PREOCUPEI EM SOLICITAR PERMISSÃO PARA SAIR MAIS CEDO () 8) SEMPRE RESPEITEI MEUS COLEGAS, PROFESSORES- E FUNCIONÁRIOS () 9) ALGUMAS VEZES DESRESPEITEI PROFESSORES, COLEGAS OU FUNCIONÁRIOS ()
RESPEITO	10) NÃO COSTUMO RESPEITAR PROFESSORES, COLEGAS OU FUNCIONÁRIOS () 11) ATENDO QUANDO OS PROF. PEDEM MINHA COLABORAÇÃO NAS AULAS () 12) DESCONSIDERO AS SOLICITAÇÕES DE MEUS PROFESSORES ()

Figura 4 - Ficha de Avaliação entregue aos estudantes pela Coordenação Pedagógica da EJA (Parte I)

EMPENHO	1) SEMPRE ME DEDIQUEI À REALIZAÇÃO DE MINHAS TAREFAS () 2) ALGUMAS VEZES ME DEDIQUEI NA REALIZAÇÃO DE TAREFAS () 3) NUNCA ME DEDIQUEI A REALIZAR AS TAREFAS PROPOSTAS ()
TRABALHOS EM GRUPO	1) SEMPRE PARTICIPEI DE TRABALHOS EM GRUPO COLABORANDO () 2) ALGUMAS VEZES COLABOREI NOS TRABALHOS EM GRUPO () 3) NÃO AJUDEI MEU GRUPO NA REALIZAÇÃO DE TRABALHOS () 4) NÃO PARTICIPEI DE TRABALHOS EM GRUPO ()
PARTICIPAÇÃO ORAL NAS AULAS	1) SEMPRE PARTICIPEI DAS AULAS COLABORANDO COM OPINIÕES () 2) ÀS VEZES PARTICIPEI DAS AULAS DANDO OPINIÕES () 3) NUNCA PARTICIPEI DAS AULAS COLABORANDO COM OPINIÕES ()
AUTONOMIA	1) SEMPRE PROCUREI OS PROFESSORES PARA TIRAR MINHAS DÚVIDAS () 2) ALGUMAS VEZES TIREI MINHAS DÚVIDAS COM OS PROFESSORES () 3) NUNCA PROCUREI TIRAR MINHAS DÚVIDAS COM OS PROFESSORES ()
MATERIAL EM SALA	1) SEMPRE TROUXE TODOS OS MATERIAIS SOLICITADOS DA AULA () 2) ALGUMAS VEZES NÃO TROUXE O MATERIAL DE ALGUMA AULA () 3) NUNCA TROUXE O MATERIAL SOLICITADO NAS AULAS ()
APÓS REALIZARES TUA AUTO-AVALIAÇÃO, O QUE PODERÁS FAZER PARA MELHORAR TEUS PONTOS NEGATIVOS?	

Figura 5 - Ficha de Avaliação entregue aos estudantes pela Coordenação Pedagógica da EJA (Parte II)

A pergunta final proposta na autoavaliação também é interessante do ponto de vista da análise. Após o preenchimento de uma ficha, na qual o estudante deve marcar as opções já determinadas, poderia haver, ao menos, um espaço no qual ele pudesse expor suas ideias ou fazer algum questionamento. Porém, para finalizar, a proposta centra-se nos pontos negativos e na sua melhoria. Este instrumento de avaliação demonstra o quanto a Escola também infantiliza o educando, uma vez que exige dele uma postura muito semelhante a das crianças.

Como já referido, o aprofundamento dos temas abordados em aula e a vinculação das aprendizagens com o cotidiano vivido pelos estudantes, foram negligenciados no planejamento da professora Mistério e no meu, em determinado momento do estágio. A importância dessa aproximação, conteúdo e realidade, é ressaltada por Tfouni (1995, p.57), quando reitera o olhar que o estudante da EJA destina para as aprendizagens da escola, quando explica que “as pessoas aprendem a ler informações que são necessárias para a organização de suas atividades. Neste sentido, os estudante da EJA possuem, em razão da sua trajetória de vida e da inserção direta no mundo do trabalho, a necessidade de que as aprendizagens da escola se vinculem às suas necessidades mais imediatas e esse

deslocamento que ocorre, muitas vezes, os afasta da escola, em razão da desmotivação que isso acarreta.

A falta de aproximação com o cotidiano dos estudantes, que o planejamento da professora Mistério apresenta, fica evidenciada na opção que faz entre dois materiais que teve acesso. Quando iniciou a aula, a professora Mistério explicou à turma que a Secretaria de Educação do Município, disponibilizou para a escola alguns materiais e que nesse dia ela havia trazido um deles para ser explorado em sala de aula. Nesse momento, ela apresentou um livreto com um conto chinês intitulado “A Semente da Verdade”. Ocorre, porém, que no mesmo pacote que a professora Mistério deixou sobre a mesa, logo abaixo, havia outro livreto que chamou a minha atenção. Quando me sentei para ler os dois materiais, logo a professora Mistério aproximou-se da minha mesa e disse que as atividades seriam calcadas apenas no texto do conto chinês. O outro, que se tratava de dicas da Defesa Civil, ela não apresentou aos estudantes, afinal em uma leitura dinâmica, ela percebeu que aquele folheto não propiciava um assunto interessante para abordar em atividades de aula.

Sendo assim, a professora optou por um conto chinês, de fundo moralista, o qual busca ensinar às pessoas a não mentir, em detrimento de um material proposto pela Defesa Civil com informações sobre a prevenção doméstica de incêndios, o uso correto do gás de cozinha e a importância da manutenção periódica da rede elétrica na casa – o qual poderia, inclusive, gerar profícuas discussões sobre a necessidade de políticas públicas com este fim.

Torna-se relevante questionar, partindo das temáticas abordadas neste trabalho, sobre qual o objetivo da professora em trazer um texto como o conto chinês que aborda para os adultos uma verdade que, na vida, torna-se irreal. Certamente que a problematização através da promoção de uma conversa que incitasse os estudantes a relatar os episódios nos quais presenciaram as consequências de falar sinceramente ou de mentir, poderia ser positivo e trazer aprendizagens relevantes, mas ao contrário o que foi proposto foi a reescrita do texto, exigindo-se que se alterasse o final e apenas isto.

Mesmo de posse de material que poderia suscitar bons debates e propostas de atividades, pelo enraizamento em uma lógica conteudista, a professora Mistério apresentou dificuldade em ultrapassar estes limites, visto que propôs atividades que retiraram o potencial pedagógico do recurso e reduziram-no a exercícios de escrita

para fins de avaliação ortográfica e sintática. Freire e Macedo (1996, p.7) ressaltam a importância de compreender o processo de alfabetização de maneira ampla, quando afirmam que aprender a escrever

não se trata meramente de uma habilidade técnica a ser adquirida [...] para Freire é, inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla.

Para tanto seria necessário, conforme proposto por Freire e Macedo (1996), talvez, optar pelo material que mais se aproximasse do cotidiano dos jovens e adultos, mesmo que, aparentemente, seu conteúdo não fosse escolar. Neste momento, compreendemos que a professora considerou como “escolarizado” um texto de fundo moral, cuja atividade, realizada ao final, não problematizou, profundamente, a leitura feita.



Figura 6 - Algumas imagens selecionadas da cartilha elaborada pela Defesa Civil.

Por seu conteúdo, é possível perceber a relevância de tal material para os estudantes jovens e adultos. Como docentes sabemos que todo planejamento é feito de escolhas. Regulamentar a entrada de recursos, materiais e realizar uma abordagem que entenda como prioritário estabelecer como conhecimento relevante somente aqueles reconhecidos como escolares e tradicionais, é ignorar a trajetória política de lutas e conquistas pela especificidade da EJA como modalidade de ensino diferenciada das demais. Por originar-se dos referenciais da Educação Popular, a EJA emerge de bases diferenciadas que, inclusive, propõem-se a questionar o currículo e as práticas escolares com jovens e adultos.

Compreendendo o processo de aprendizagem com os estudantes jovens e adultos a partir desses pressupostos, é possível elencar bons materiais e partindo deles, realizar um trabalho que promova a discussão a respeito dos conteúdos com profundidade, fazendo referência à realidade socioeconômica que cerca esses estudantes, para que eles compreendam seus mundos e superem condicionantes sociais. Discutir com os educandos a relevância das aprendizagens para o cotidiano e a partir dessas colocações propor planejamentos coletivos, no qual todos compartilhem da responsabilidade de aprender, torna-se imprescindível no dia-a-dia da EJA. Abre-se assim, um espaço em sala que possibilita a formação de sujeitos conscientes de seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

4.3 A formação docente, a infantilização e a EJA: no que se relacionam?

Confundindo amorosidade com o “ser boazinha”, considero que um dos elementos que culminam em uma prática infantilizadora, por parte da professora Mistério e no não questionamento dos estudantes sobre tais procedimentos, é a maneira como ela se relaciona com eles. Há surpreendentemente uma reciprocidade dos estudantes em relação a esse tratamento infantilizado que a professora despende. Talvez, isto ocorra, pelo fato de vivenciarem, agora, uma relação positiva com ela e, portanto, diferenciada em comparação com a vivida na escolarização da infância, que foi marcada pelo fracasso e possivelmente por lembranças negativas dos professores. Lopes (2008, p.105), sobre este tema, destaca que “as razões que fazem, ainda hoje, alunos da EJA identificarem a professora como uma amiga, mãe

e até psicóloga estão intrinsecamente relacionadas à compreensão distorcida, historicamente difundida, da profissionalização no magistério”.

“Ser boazinha”, neste caso, remete a um modelo de professora que está sempre protegendo seus educandos como se esses fossem frágeis e necessitados, além disso, em vários momentos, há uma afirmação do seu “condicionamento de ser vocacionado” (Lopes, 2008) para o exercício da função. Tratando-se da amorosidade, a abordagem freireana irá explicitar através das palavras de Fernandes (2008, p.38) que este conceito

na visão freireana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho.

De acordo com as palavras da autora, podemos considerar que a professora Mistério desconhece essa importante diferença. A partir disto, questiono: qual será o motivo que leva o docente a agir dessa maneira, para além de um suposto sentimento maternal? Podemos encontrar algumas alternativas, ao pensar sobre sua trajetória de formação, uma vez que a professora Mistério, embora seja nomeada pela Prefeitura Municipal como professora da EJA, nunca participou, conforme seu relato, de propostas de formação continuada que se dedicassem aos estudos sobre a EJA. Também relatou que, na universidade na qual realizou sua graduação, foram ausentes disciplinas destinadas à temática. Docente há mais de dez anos em turmas de EJA, Mistério aponta para uma grande lacuna formativa. Verifica-se, portanto uma ausência de discussão das especificidades pedagógicas da EJA, o desconhecimento das lutas políticas vivenciadas para a implementação desta modalidade, e da Educação Popular.

Ao analisar essa realidade formativa da professora, também penso sobre minha formação. Mesmo com espaços para a discussão de dúvidas e incertezas, vivenciei sérias dificuldades no momento do estágio docente para compreender tais questões, trazendo materiais destinados às crianças e reafirmando em minha prática uma lógica da escolarização infantil. Sendo assim, podemos perceber como estas questões se potencializam no cotidiano da professora Mistério que não possuiu essas mesmas oportunidades de, coletivamente, realizar uma crítica ao seu trabalho, aprimorando-o.

Outro ponto relevante a destacar, é a pouca abordagem dos temas referentes à Educação de Jovens e Adultos nos Cursos de Licenciatura. Ainda é recorrente, falas como “adaptem aos jovens e adultos”, conteúdos e materiais que são visivelmente destinados às crianças. Porém, como adaptar materiais que contém abelhinhas, sapinhos e personagens de desenhos infantis, além das histórias, todas com enredos fantasiosos e infantis para estudantes jovens e adultos trabalhadores? A necessidade de distinção destes públicos, em seus processos de escolarização, evidencia-se nas palavras de Lopes (2008, p.104) quando afirma que

Diante dessa especificidade, vai tornando-se cada vez mais claro que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independentemente da etapa em que esteja atuando o professor, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos.

É evidente que, ao planejar, recorreremos ao nosso acervo didático e se este não possui materiais adequados, ou seja, pensados para a EJA e não apenas meras adaptações, utilizaremos os materiais dos quais dispomos e faremos assim, uma prática infantilizadora, que apenas reproduzirá a cultura escolar vigente. Como pessoas escolarizadas e docentes, facilmente recorreremos ao nosso processo de escolarização como base para desenvolver o nosso trabalho docente, mesmo questionando-o. A força dessa cultura está nas palavras de Julia (2001, p.9) quando nos explica que

A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos

A cultura escolar conteudista, está para além da memória do processo de escolarização do docente, ela se encontra presente nas escolas, instituindo regras e cristalizando ações, por vezes, pouco refletidas. Essa hipótese inicial da pesquisa corroborou-se a partir do momento em que presenciei, durante as aulas ministradas pela professora Mistério, a realização de atividades que vivi durante as séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, nas palavras de Fávero, podemos perceber uma recorrência de processos infantilizares há mais de sessenta anos.

A institucionalização de práticas, consideradas por todos como naturais e inerentes à escola, carecem de reflexões críticas, que busquem problematizá-las. Observei a ausência de um olhar de estranhamento que propusesse a

reestruturação das práticas. Essa naturalização evidencia-se como algo que está posto para toda a escola, pela aceitação de tais práticas sem questionamento. Ao contrário, as que suscitam dúvidas são as práticas diferenciadas.

Torna-se fundamental a discussão das práticas pedagógicas destinadas especificamente a EJA nos centros acadêmicos, de maneira que possibilitem efetivamente aos futuros docentes os subsídios necessários para a docência com jovens e adultos. Esse preparo abarca, desde a compreensão da trajetória histórica e política da EJA, até o contato com o acervo de materiais e recursos destinados especificamente ao público jovem e adulto. Assim, os novos docentes poderão estar mais atentos à reprodução da cultura escolar conteudista, que desrespeita as peculiaridades do educando da EJA. Neste mesmo sentido, a formação continuada precisa ser pensada com vistas a ser uma proposta destinada a melhoria das práticas pedagógicas e para a desconstrução desta cultura escolar engessada, que já está tão enraizada nas escolhas, no fazer e no ser da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS INQUIETAÇÕES E DESCOBERTAS DO ESTUDO.

Esse estudo se motivou a partir de um incômodo que senti no meu período de estágio docente na sétima etapa do curso de Pedagogia, em razão da realização de uma prática inadequada que me causou uma profunda reflexão e suscitou a busca por respostas à questões que envolvem: o que motiva ou justifica a manutenção de práticas infantilizadoras pelos docentes da Educação de Jovens e Adultos? Essa questão se tornou tão relevante que instigou outras inquietações e a partir disso tornou-se relevante para a realização desse trabalho de pesquisa.

Para realizar o diálogo entre as minhas hipóteses iniciais e os referenciais teóricos que havia escolhido para embasar as reflexões, foi necessário ir à busca de outros elementos, para a complementação dos estudos. Para tanto, retornei à escola na qual fiz meu estágio e, através de uma observação participante, vivenciei, agora com um olhar dirigido e crítico, uma nova oportunidade de presenciar os impactos que a realização de práticas pedagógicas infantilizadoras apresentam no fazer docente dos professores e, também, no processo de escolarização dos educandos da EJA.

Durante a análise dos dados, novas inquietações surgiram, sendo a mais relevante delas, a impossibilidade docente de perceber a presença da infantilização no próprio planejamento, nas ações cotidianas da sala de aula, nos materiais disponibilizados e em suas atitudes ao interagir com a turma. Outro ponto a destacar, que me causou sério estranhamento, foi a invisibilidade para os docentes da força da cultura escolar que rege as condutas dentro da escola e elege os conteúdos a serem abordados. Essa cultura escolar tradicional ganha força à medida que há uma resistência, comumente encontrada, a qualquer tipo de mudança e por isso, a recorrência do uso do que está dado como pronto e acabado, torna as decisões mais confortáveis e impossibilita caminhar por terrenos incertos de novas possibilidades.

Compreendo que essa acomodação é causada, também, pela ausência de aprofundamento de temáticas pertinentes à EJA nos cursos de graduação em Pedagogia e nas licenciaturas de maneira geral, uma vez que são raras as abordagens das particularidades desta modalidade de Educação Básica, mesmo

que estes saiam da graduação habilitados para atuar com tal público. No caso específico da professora Mistério, durante alguns diálogos que tivemos, ela me relatou exatamente isto: a ausência da discussão a respeito da EJA em sua graduação em Letras e também em sua especialização em alfabetização, realizada há menos de dois anos.

É incoerente que as discussões nas licenciaturas sejam direcionadas apenas ao ensino das crianças e dos adolescentes. Sabendo-se que a Educação Básica não contempla somente esse público, portanto, cabe a discussão sobre as suas diferentes modalidades. Infelizmente, em diversas ocasiões, presenciei através da fala de alguns professores durante o meu período de formação na graduação, a expressão “adaptem aos jovens e adultos”. Certamente, após as reflexões proporcionadas em razão dessa pesquisa, compreendo o quanto a EJA está marginalizada no meio acadêmico e o quanto isso dificulta o fazer docente diferenciado e não infantilizado que problematizo nesse estudo.

Essa carência de discussões, também acarreta a falta de contato pelos estudantes das licenciaturas, com materiais adequados ao público jovem e adulto, o que pode ocasionar, por sua vez, a utilização de materiais infantis durante as aulas. Ao planejar, possivelmente o docente recorre ao seu acervo de materiais didáticos e desenvolve a abordagem dos conteúdos de acordo com as estratégias e através dos recursos com os quais manteve contato e possui conhecimento. Nesse momento ocorre a reprodução da cultura escolar, visto que o docente possui acesso sempre ao mesmo tipo de material. É possível afirmar que a reprodução da cultura escolar e a visão tradicional da Educação, mantêm-se e é reproduzida nas universidades, a medida que os estudantes se graduam despreparados, pela omissão de discussões que ampliem o entendimento a respeito do mundo escolar para os mesmos.

Uma distorção de olhar, refere-se à maneira como as dificuldades que os educandos possuem são vistas pelos professores, que em sua maioria, os rotulam como incapacitados e/ou com dificuldade de aprendizagem. Muitos professores deixam de aprofundar temas relevantes para a vida dos educandos durante as aulas, por partir do pressuposto que eles não possuem capacidade para compreender as discussões ou aprofundá-las. Assim como se pressupõe que as crianças não o fazem, transfere-se ao adulto tal concepção, que já, de pronto, pode ser percebida como equivocada com relação a ambos.

Precisamos problematizar, com os docentes, o fato de não questionarem o quanto a maneira como eles propõem o aprendizado está distante da realidade dos educandos jovens e adultos, culminando na dificuldade que os estudantes apresentam para aprender. É necessário que se proponha um aprendizado relevante para a mudança da condição de vida do educando, uma vez que este já se encontra inserido no mercado de trabalho e com múltiplas tarefas em seu cotidiano. Deve ser objetivo do docente que atua na EJA a manutenção de práticas pedagógicas que ampliem os conhecimentos dos educandos e os façam perceber o quanto a escolarização contribui em suas vidas positivamente, ocasionando mudanças significativas, de melhoria das condições de vida.

Fica claro, portanto, que a ausência no aprofundamento dos estudos direcionados especificamente à EJA no meio acadêmico, ocasiona uma carência relevante na formação dos docentes e essa lacuna formativa, por sua vez, colabora para a manutenção da cultura escolar conteudista e tradicional, onde se reproduz, para os jovens e adultos, o modelo de escola que se propõe às crianças, mantendo, dessa forma, a infantilização e a desconsideração do jovem e do adulto em suas especificidades como educando.

Também cabe ressaltar a importância da autoavaliação da prática pedagógica e a necessidade de diálogos sobre a prática entre docentes. Esse tema é relevante e também permeou esse estudo. Pensamos que, na medida em que os docentes cotidianamente refletirem sobre seu próprio trabalho, haverá avanços significativos para mudança desta cultura.

REFERÊNCIAS

Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos VI (Brasília, Brasil): Marco de ação de Belém. Brasília: SESI/UNESCO, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **PARECER CNE/CEB 11/2000 - HOMOLOGADO**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 16 jun. 2013.

DI PIERRO, MARIA CLARA; JOIA, ORLANDO, RIBEIRO, VERA MASAGÃO. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. CEDES*[online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 58-77. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n.115,p.139-154,março/2002.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1946-1966)**. Rio de Janeiro: UFF, s.d, p.2-22.

FERNANDES, Cleoni. Dicionário Paulo Freire: Amorosidade. In: R.STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José.**Dicionário Paulo Freire: Amorosidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-38.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. - Editora Paz e Terra, 1996.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 65-89.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.**Rae – Revista de Administração de Empresas.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. In: Tania Maria de Melo Moura (Org.) **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.d.a. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.d.a. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986. p. 11-24.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.11-16.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. Educação de Jovens e Adultos: Sob as marcas do preconceito em torno do fracasso escolar. In: MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: Edufal, 2008. p. 25-41.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: Edufal, 2008, p.140 – 163.

OLIVEIRA, Marta Koll de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 12, p.15-43, dez. 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010, p 86-101.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papyrus, 1999. 255 p. ISBN 85-308-0540-2.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização hoje**. MARQUES, Maria Lucia; AZEVEDO, Maria Amélia Azevedo (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2001, p.53-60.

ANEXO



ANEXO I
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

A(o) Sr(a) foi escolhida(o) e está sendo convidada(o) para participar da pesquisa realizada para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia-UFRGS) de MARJORI BEZ REUS, que tem por objetivo tratar da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a observação participante e os grupos de discussão.

A pesquisa terá duração de um semestre, com o término previsto para 30 de junho de 2013. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de acordo com critérios adotados pela pesquisadora e sua orientadora. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos científicos e na banca de avaliação do TCC. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de um grupo de discussão, agendado previamente e permitir que a pesquisadora realize uma semana de observação em sua turma.

O grupo de discussão e dois dias de observação serão gravadas em áudio digital para posterior transcrição, que será guardado por cinco (05) anos e deletado após esse período.

A(o) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado a ela será o de ampliar o conhecimento científico para a área de Educação, contribuindo para inovações na prática pedagógica com Jovens e Adultos.

A(o) Sr(a) receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e e-mail da pesquisadora e da orientadora do TCC, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Marjori Bez Reus
Pesquisadora
UFRGS

Profa Dra Aline Lemos da Cunha
Orientadora
UFRGS

Telefone para contato: 93345490
e-mail: marjorireus@gmail.com

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante: _____

RG: _____ Telefone para contato: _____

* O original encontra-se assinado.