



DANIELA GOBBO DONADON GAZOLI

**AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CAMPINAS
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA GOBBO DONADON GAZOLI

**AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA DANIELA GOBBO DONADON GAZOLI E ORIENTADA PELO PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, reading "Sérgio Antônio da Silva Leite", written over a horizontal line.

CAMPINAS
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G259a Gazoli, Daniela Gobbo Donadon, 1986-
Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos / Daniela Gobbo Donadon Gazoli. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Afetividade. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Aprendizagem. 4. Prática pedagógica. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Affectivity and teaching conditions on youth and adults education

Palavras-chave em inglês:

Affectivity

Youth and adult education

Learning

Educational Practices

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Sérgio Antônio da Silva Leite [Orientador]

Sônia Giubilei

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Data de defesa: 30-07-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO

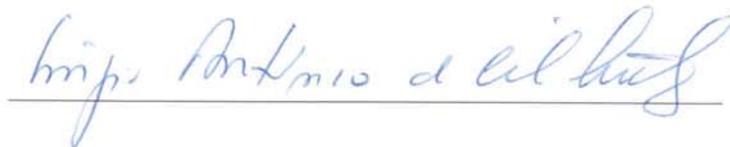
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autor: Daniela Gobbo Donadon Gazoli

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por **Daniela Gobbo Donadon Gazoli** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30/7/2013

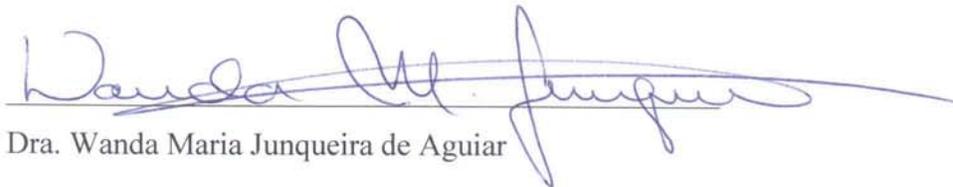


ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA:



Dra. Sônia Giubilei



Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar

CAMPINAS

2013

Dedico este trabalho aos alunos adultos que tive o privilégio de conhecer na trajetória de construção desta pesquisa. Pela lição de coragem que me deram ao encontrarem forças para enfrentar grandes desafios na busca de um sonho...

AGRADECIMENTOS

Ao querido professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pelos sete anos de orientação, entre Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Mestrado. Anos marcados por uma convivência de atenção, paciência e constantes intervenções valiosas em meu aprendizado. Agradeço pelo exemplo de orientador dedicado e professor apaixonado pela docência, que inspira minha prática todos os dias. Meu eterno professor inesquecível...

À professora Dra. Sônia Giubilei pela leitura atenciosa, pelas contribuições valiosas, pelo apoio e ensinamentos que me permitiram construir muitos conhecimentos sobre a EJA. Agradeço o privilégio da colaboração de quem dedicou uma vida à Educação de Adultos.

À professora Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, pela leitura cuidadosa, pela forma atenciosa como recebeu a mim e ao meu texto, pelas contribuições generosas que possibilitaram aprofundar questões importantes, atribuindo maior qualidade ao meu trabalho.

À professora e aos alunos adultos que permitiram e possibilitaram a realização desta pesquisa, me recebendo em sua sala de aula e em suas vidas, consentindo que eu vivenciasse um pouco de suas experiências de aprendizagem.

À Adriana Alves, que com sua generosidade vem me ensinando muito e abrindo portas.

Às professoras e colegas do ALLE que, compartilhando seus conhecimentos, muito contribuíram na construção dos caminhos desta pesquisa.

Ao meu marido Jonas, por compartilhar comigo a paixão por estudar, pesquisar e aprender sempre mais. Por entender minha paixão pela minha carreira e meus estudos. Por sua perseverança em nosso relacionamento e pelo exemplo de dedicação e entrega aos seus objetivos. Pelo seu sucesso, que me inspira.

Ao meu pai, meu grande formador, pelas historinhas lidas na infância, pelos livros comprados com entusiasmo, pelas fórmulas de matemática ou física desmistificadas.

Às minhas avós, tias e primas, por me motivarem sempre, com todo carinho do mundo.

Ao Marquinhos e ao Pedrinho, pela presença e carinho incessantes nos dias, noites e madrugadas de construção deste trabalho.

À Paulinha, pelo apoio técnico carinhoso e prestativo.

Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp que contribuíram, cada um de uma forma especial, para a minha formação, em muito aqui refletida.

Aos funcionários da Unicamp, pelas orientações e auxílio na execução de tantas etapas deste caminho, do ingresso ao exemplar final.

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo financiamento.
A Deus, acima de tudo.

*“Quem separa desde o começo o cognitivo do afeto
fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento”.*

Lev Semenovich Vigotski

RESUMO

A presente pesquisa pretende analisar os impactos afetivos, vivenciados por alunos adultos, produzidos pelas práticas pedagógicas do professor durante o processo de alfabetização, em uma sala de EJA – Educação de Jovens e Adultos. Propõe investigar a dimensão afetiva na mediação pedagógica, bem como sua repercussão para os sujeitos envolvidos, buscando compreender e descrever o papel da afetividade no desenvolvimento humano, em especial, nos aspectos relacionados com a leitura e a escrita. Procura compreender como tais experiências afetivas impactam na construção da subjetividade humana. As bases teóricas fixam-se na área da Psicologia, na abordagem Histórico-Cultural, principalmente em Vygotsky (1998), e nas contribuições de Wallon (1968) sobre o desenvolvimento humano. Assume-se, como pressuposto teórico, que o processo de mediação pedagógica, desenvolvido pelo professor em sala de aula, é marcadamente afetivo, podendo produzir movimentos de aproximação ou de afastamento entre o aluno e os objetos de conhecimento em questão. Na coleta de dados, segundo a metodologia qualitativa, utilizou-se o procedimento de *autoscopia*, no qual o sujeito confronta-se com sua imagem videogravada e é incentivado, pelo pesquisador, a verbalizar sobre os seus sentimentos vivenciados na situação em tela. A partir das verbalizações geradas, são construídos núcleos temáticos que possibilitam identificar os diversos sentidos constituídos pelos sujeitos, a partir das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Sua pertinência firma-se na relevância social do tema e na possibilidade de contribuir para ampliar o conhecimento de temática que vem ganhando visibilidade entre as pesquisas em educação.

Palavras-chave: Afetividade, Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research aims to analyze the affective impacts produced by pedagogical practices of teachers, experienced by students in adult literacy process, in an EJA classroom –Youth and Adult Education. It proposes to investigate the affective dimension in pedagogical mediation, and its repercussions for the individuals involved, intending to understand and describe the influence of affectivity in human development, in particular on aspects related to reading and writing. It seeks to understand how the affective experiences impact the construction of human subjectivity. The theoretical framework is set up in the area of Psychology, in Historical-Cultural approach, especially in Vygotsky (1998), and in Wallon's (1968) contribution on human development. It is assumed, as theoretical postulation, that the process of pedagogical mediation, developed by the teacher in the classroom, is markedly affective, producing movements of approach or distance between the student and the objects of knowledge. The data collection, according to the qualitative methodology, used *autoscopy* procedure, in which the subject is confronted with their image videotaped and is encouraged, by the researcher, to verbalize their feelings about the situation on screen. From the verbalization generated, the researcher built Thematic Nucleus that identify central themes that allow visualizing the many meanings constituted by the subjects, from pedagogical practices experienced in the classroom. The relevance of this study is supported by the social relevance of the theme and the possibility to contribute to the understanding of a theme that is gaining visibility among educational research.

Keywords: Affection, Learning, Youth and Adult Education, Educational Practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. A DIMENSÃO AFETIVA.....	07
2.1. AS TEORIAS DE VYGOTSKY E WALLON E A AFETIVIDADE.....	09
2.1.1. LEV SEMENOVICH VYGOTSKY.....	11
2.1.2. HENRI WALLON.....	24
2.2. A AFETIVIDADE E A EDUCAÇÃO.....	30
2.3. AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	33
3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA.....	41
3.1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	45
3.2. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	72
3.2.1. ALFABETIZAÇÃO NO MÉTODO PAULO FREIRE.....	77
4. MÉTODO.....	81
4.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	81
4.2. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	88
4.3. CONTATO INICIAL COM A PROFESSORA E A TURMA.....	90
4.4. ACOMPANHAMENTO DE SALA DE AULA.....	94
4.5. ROTINA E APROXIMAÇÃO COM OS ALUNOS.....	96
4.6. COLETA DE DADOS: AS FILMAGENS.....	98
4.7. RELAÇÃO PESQUISADORA-ALUNOS.....	100
4.8. RELAÇÃO PESQUISADORA-PROFESSORA.....	102
4.9. A ORGANIZAÇÃO DAS FILMAGENS.....	103
4.10. A EDIÇÃO E OS RECORTES DOS VÍDEOS.....	104
4.11. RECORTE: O VÍDEO DE CADA SUJEITO.....	105
4.12. ELABORAÇÃO DOS ROTEIROS DAS SESSÕES DE <i>AUTOSCOPIA</i>	106
4.13. AS SESSÕES DE <i>AUTOSCOPIA</i>	107
4.14. TRANSCRIÇÕES.....	109

5. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	111
5.1. HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS ADULTOS.....	111
5.2. A PROFESSORA: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO.....	126
6. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	133
6.1. DESCRIÇÃO DOS NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS.....	136
NÚCLEO 1: O ALUNO ADULTO: ANTES E DEPOIS DA ALFABETIZAÇÃO.....	137
NÚCLEO 2: A VIDA ESCOLAR NA FASE ADULTA.....	154
NÚCLEO 3: A RELAÇÃO ENTRE A PROFESSORA E OS ALUNOS.....	164
NÚCLEO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EJA.....	175
7. DISCUSSÃO DE DADOS.....	197
7.1. O ALUNO ADULTO.....	199
7.1.1. AS MARCAS AFETIVAS DA EXCLUSÃO ESCOLAR.....	202
7.1.2. AS MARCAS SOCIAIS DA EXCLUSÃO ESCOLAR.....	208
7.2. A PROFESSORA DE EJA.....	213
7.2.1. AS IMPLICAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE.....	215
7.2.2. A INSPIRAÇÃO FREIRIANA.....	223
7.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	228
7.3.1. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	228
7.3.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS MARCAS AFETIVAS.....	240
7.4. SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	246
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	257
10. ANEXOS.....	267
10.1. ANEXO I – NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	269
10.2. ANEXO II – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO.....	309

1. INTRODUÇÃO

“É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.”

Paulo Freire

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a dimensão afetiva identificada no processo de mediação pedagógica, envolvendo jovens e adultos, com ênfase nos seus efeitos positivos sobre as relações que se estabelecem entre alunos e os objetos de conhecimento. Considerando que a relação aluno–conhecimento não é direta, mas mediada por agentes sociais e culturais, pressupõe-se que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto – neste caso entre os alunos e os conhecimentos escolares – é, também, de natureza afetiva e depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito durante sua história de vida.

Em pesquisa anterior (DONADON, 2009¹), iniciaram-se os estudos sobre o referido tema, resultando em um aprofundamento inicial focado nos impactos afetivos das práticas pedagógicas de uma professora de reconhecido sucesso em EJA – Educação de Jovens e Adultos. O estudo foi focado na perspectiva dos alunos jovens e adultos sobre as práticas vivenciadas. Quando a pesquisa foi concluída, cumprindo com os objetivos propostos, novas questões de pesquisa surgiram dentro do tema.

Assim, nesta pesquisa de mestrado, buscou-se aprimorar o método, incluindo uma entrevista inicial, que permitiu explorar a história de vida dos sujeitos, construindo dados que possibilitaram analisar os impactos afetivos da experiência escolar na fase adulta para cada sujeito específico, a partir dos motivos que o afastaram da escola na infância e o levaram a procurá-la na fase adulta. A entrevista inicial permitiu uma imersão mais aprofundada na história

¹ Pesquisa de Iniciação Científica financiada pela FAPESP.

de vida e, conseqüentemente, nas emoções envolvidas no processo de abandono e posterior retomada dos estudos na fase adulta, a partir da narrativa dos próprios sujeitos.

Porém, entende-se que o maior avanço, em relação à pesquisa anterior, encontra-se na inclusão da professora como sujeito da pesquisa. A inserção da professora como sujeito permitiu a construção de dados sobre a importância da formação do professor para uma prática de sucesso, bem como possibilitou entender os caminhos trilhados pela professora, em conjunto com seus alunos adultos, na construção de práticas afetivamente positivas, motivadoras e que levam os alunos a experiências relevantes, transformadoras da qualidade de vida dos sujeitos e de suas possibilidades de atuação em sua realidade.

As informações obtidas através da coleta de dados sobre a visão da professora a respeito de seus alunos, bem como sobre o que considera importante para sua aprendizagem, além das verbalizações sobre a intencionalidade e os objetivos de suas práticas pedagógicas, permitiram avançar no que diz respeito ao conhecimento sobre práticas de sucesso em EJA.

Vale lembrar que a presente pesquisa insere-se entre as produções desenvolvidas por membros do Grupo do Afeto, inserido no grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita –, da Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas –, que vem produzindo pesquisas na perspectiva da questão da afetividade, pautadas na concepção monista de homem, entendendo as dimensões afetiva e cognitiva como indissociáveis no processo de desenvolvimento humano.

Vários pesquisadores desse grupo (DANTAS, 1992; TASSONI, 2000; COLOMBO, 2007; FALCIN, 2003; TAGLIAFERRO, 2006; LEITE, 2006) estudaram o papel da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento, centrando a atenção na mediação pedagógica, na relação entre professor e aluno. Defendem a questão da afetividade como sendo intrínseca à atividade do professor, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão, tanto do professor, quanto dos alunos.

Acreditam que as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão e devem ser pensadas de forma a criarem-se condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

Dessas pesquisas, surge a ideia de que a afetividade se faz presente nas principais decisões tomadas pelo professor, marcando intensamente a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. De acordo com Leite (2006):

Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. (...) principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. (p. 31)

Portanto, atividades bem planejadas, práticas pedagógicas coerentes e bem desenvolvidas, além de um bom domínio do conhecimento por parte do professor, constituem algumas das condições necessárias para que os alunos desenvolvam um bom nível de envolvimento com os objetos de estudos e uma motivação para participação ativa na construção de conhecimentos.

A base teórica dessa nova concepção de investigação científica encontra-se na abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998) e nas contribuições de Wallon (1979) acerca dos estudos sobre o desenvolvimento humano. Estes autores destacaram o papel das interações sociais no desenvolvimento humano e defenderam a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e constituem-se mutuamente. Assumem o caráter social da afetividade e a indissociável relação entre afetividade e inteligência, uma relação intrínseca ao desenvolvimento humano.

Na Educação de Jovens e Adultos, práticas afetivamente aproximadoras entre os alunos e os objetos de conhecimento são de extrema importância para manter o aluno envolvido com os estudos. A EJA abarca, para além das práticas pedagógicas, questões sociais, históricas e políticas, pontos necessários para a realização de uma coerente discussão sobre esta importante

modalidade de ensino. Se o aluno adulto é fruto de uma realidade social injusta, que exclui muitos das práticas sociais de leitura e escrita, é preciso olhar pelo outro lado, observando a falta de comprometimento político para mudar essa realidade. Na história de nosso país, praticamente inexistem políticas públicas consistentes e articuladas voltadas para ações afirmativas de educação dos adultos.

Encontram-se, muitas vezes, políticas fragmentadas e pouco consistentes, principalmente voltadas para erradicar o analfabetismo, tratando a questão, como bem elucidou Freire (1975), como uma erva daninha a ser erradicada. Tal postura corrobora para marginalizar ainda mais o adulto analfabeto, contribuindo para fortalecer sua imagem de “problema social”. Porém, ainda são poucas as ações afirmativas em prol de uma educação continuada e formação para a vida.

Nesse campo de estudos, há muitos pesquisadores (BEZERRA, 1985; PAIVA, 1987; TFOUNI, 1988; SILVA, 1997; HADDAD e DI PIERRO, 2000; RIBEIRO, 2001; SOARES, 2002; DI PIERRO, 2005) voltados para a importante discussão sócio-política que se apresenta. E é crescente o número de pesquisas sobre EJA, sinalizando interesse pelo tema. Porém, como reclamo geral dos interessados em tais produções, as pesquisas a respeito das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino e da psicologia do aluno adulto ainda são escassas.

O contato com a realidade dos alunos de EJA deixa claro o grande sonho de suas vidas: aprender a ler e a escrever. É evidente a emoção envolvida no processo de alfabetização de adultos. Acredita-se que, na modalidade EJA, – principalmente em função da não obrigatoriedade e pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de conciliar trabalho, responsabilidades familiares e estudos – havendo a criação de um vínculo afetivo de aproximação entre professor e aluno, aumentam-se as chances de existir motivação para retornar todos os dias, verificando-se uma melhora significativa na qualidade do aprendizado para alunos que, muitas vezes, estão voltando para uma escola que os excluiu, uma escola que é instrumento de uma sociedade que os desvaloriza exatamente pela sua não escolarização. De acordo com Gadotti (2001):

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. (...) Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima pois a sua 'ignorância' lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. (p. 39)

A busca pela construção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas que permitam um desenvolvimento positivo dos sujeitos envolvidos nessa modalidade se faz imperativa, pois talvez, a partir dela, seja possível contribuir para uma mudança nos índices de analfabetismo que limitam direitos, impedem acesso e comprometem o pleno exercício da cidadania para uma significativa parcela da população. A presente pesquisa justifica-se, em muito, pela relevância social desta modalidade de ensino.

Neste sentido, a pesquisa pretende contribuir, construindo conhecimentos sobre os sujeitos participantes desse processo educacional e sobre as práticas pedagógicas bem sucedidas envolvidas nesta modalidade, identificando caminhos que possam contribuir para as práticas na área. Sendo as relações de sala de aula afetivamente aproximadoras, o sujeito jovem ou adulto pode se desenvolver de forma plena tanto nos aspectos cognitivos envolvidos no processo de alfabetização e escolarização, quanto nos aspectos afetivos envolvidos no processo de (re)construção de sua identidade.

Visando a tais objetivos, adotou-se a metodologia qualitativa devido à sua clara adequação aos objetivos propostos, uma vez que se intenciona identificar, analisar e compreender a dimensão afetiva presente na medição pedagógica durante as atividades de ensino. Uma vez que tal metodologia tem, no ambiente onde se dão as relações a serem estudadas, a sua fonte de dados, ela possibilita uma melhor observação e análise das práticas pedagógicas observadas. A pesquisa apresenta-se de caráter descritivo, pois serão descritos e analisados os significados que os sujeitos atribuem aos fatos/fenômenos/relações em sala de aula durante a mediação pedagógica.

Portanto, esta dissertação encontra-se estruturada a partir de dois capítulos teóricos. O primeiro capítulo apresenta a questão da dimensão afetiva no desenvolvimento humano, com ênfase no campo educacional, a partir dos autores Vygotsky (1998) e Wallon (1979), bases teóricas na área da psicologia. No segundo capítulo teórico, apresenta-se a questão da EJA a partir de breve incursão histórica e do pensamento de Paulo Freire (1975), autor tomado como base no pensamento da educação de adultos e inspirador das práticas desenvolvidas pela professora observada.

Segue-se capítulo sobre o método, que busca descrever detalhadamente o procedimento de coleta e construção dos dados, a partir da imersão na realidade observada e no contato com os sujeitos envolvidos. A coleta de dados baseou-se em entrevistas iniciais, para um aprofundamento na história de vida dos sujeitos e maior conhecimento de sua realidade, e no procedimento conhecido como *autoscopia*.

Na sequência, apresenta-se a análise dos dados, organizada a partir dos núcleos temáticos construídos. A descrição detalhada de cada núcleo, com seus respectivos subnúcleos, visa permitir ao leitor compreender a realidade observada em toda sua diversidade e complexidade. Ao final, apresenta-se a discussão dos dados a partir da base teórica assumida, visando responder aos objetivos propostos pela pesquisa.

A discussão de dados é seguida pelas considerações finais, destacando os conhecimentos construídos a respeito do objetivo proposto e salientando indicativos de continuidade de estudos, na busca por avanços do conhecimento na área.

2. A DIMENSÃO AFETIVA

No tocante à questão da afetividade, pode-se afirmar que é recente a compreensão da sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Até pouco tempo, as pesquisas na área de educação voltavam-se quase que exclusivamente para o aspecto cognitivo, desconsiderando a dimensão afetiva do desenvolvimento humano. Pode-se compreender, através da análise histórica, a razão pela qual a dimensão afetiva esteve deslocada do seu importante papel na constituição humana, recordando que somos herdeiros de uma concepção cartesiana de mundo, que não apenas divide o homem entre razão e emoção, mas prima pela fundamental superioridade da primeira sobre a segunda. Esta cisão entre razão e emoção predominou nos estudos e pesquisas sobre o comportamento humano por longo tempo. De acordo com Leite (2006): “durante os últimos séculos observamos, no pensamento ocidental, uma quase hegemônica concepção de homem em que predomina a razão sobre a emoção”. (p. 7).

Segundo Leite (2006), a razão caracterizou-se “(...) como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano. É possível reconhecer que, até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção.” (p. 16-17).

Essa visão dualista tem sido base para os estudos sobre o comportamento humano, impedindo uma compreensão do homem em sua totalidade. A supremacia da razão, onde muitas vezes a emoção era vista como elemento perturbador a ser controlado, principalmente pela escola e pela família, foi algumas vezes contestada, mas somente começou a ceder espaço a partir do surgimento de concepções teóricas mais recentes, como a abordagem histórico-cultural. Assim, construiu-se uma nova visão da dimensão afetiva, não mais dissociada da cognitiva, compreendendo ambas em uma relação dialética mútua. Avançou-se em direção a um

entendimento no qual razão e emoção passam a ser concebidas como indissociáveis e constituintes de um mesmo processo – o desenvolvimento humano.

Pesquisas recentes na área da Psicologia Educacional (TASSONI, 2000; COLOMBO, 2002; FALCIN, 2003; MAHONEY, 2004; TAGLIAFERRO, 2006; LEITE, 2006) têm demonstrado a presença e importância da dimensão afetiva, principalmente no contexto escolar. Essas pesquisas rompem com a visão dualista de homem em favor de uma concepção monista, tomando como pressuposto o fato de que o ser humano deve ser entendido como um todo: assume-se que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano.

Baseando-se nas ideias de Wallon (1979) e Vygotsky (1998), pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito. Diversos estudiosos têm observado que nos dois autores citados existe a ideia de uma reciprocidade e inter-relação entre a afetividade e a inteligência (ALMEIDA, 1997; OLIVEIRA, 1997; COLOMBO, 2007). Tal conclusão firma-se na compreensão de que ambas as funções (afetiva e intelectual) dependem da relação do indivíduo com o meio social, sendo constituídas nas interações entre os sujeitos, o que permite o entendimento de que essas duas dimensões são socialmente constituídas.

Aqui, entende-se que a afetividade é parte integrante e constituinte de todo desenvolvimento humano. Não se trata de um anexo, ou de um aspecto extra que pode ser positivo ou negativo: trata-se, primordialmente, de uma dimensão intrínseca ao homem, presente em toda e qualquer atividade que ele vivencie. A dimensão afetiva está tão presente quanto as dimensões cognitiva ou motora, como lembra Wallon (1979). Porém, historicamente, a afetividade foi desconsiderada na prática educacional, frequentemente vista como um empecilho ao pleno desempenho intelectual da racionalidade humana – esta sempre super valorizada.

Neste sentido, este trabalho baseia-se em tal abordagem para a compreensão das relações entre afeto e cognição, pautando-se nas ideias de Vygotsky (1998) e Wallon (1979). Segue-se o aprofundamento das ideias de ambos teóricos, no que se refere ao estudo da afetividade.

2.1. AS TEORIAS DE VYGOTSKY E WALLON E A AFETIVIDADE

Como explicitado, na área da Psicologia a concepção monista tem sido difundida, atualmente, a partir de novas abordagens conceituais, como a abordagem histórico-cultural, e de autores que se destacam por suas teorias, como Wallon (1979) e Vygotsky (1998). Ambos partem de uma concepção que enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, avaliando que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis. Tais autores destacam, em seus estudos, o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento humano e defendem a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e constituem-se mutuamente.

Estudos sobre as ideias de Wallon (1979) e Vygotsky (1998) permitem afirmar que suas teorias compartilham vários aspectos, como os conceitos de constituição e desenvolvimento humano. Os autores defendem que a base das dimensões afetiva e cognitiva é biológica e que, ao longo do processo de desenvolvimento, através da interação social, o sujeito vivencia um amplo movimento evolutivo, no qual a emoção e a inteligência tornam-se cada vez mais complexas, em um processo dialético no qual, incessantemente, a inteligência permite o refinamento afetivo e vice versa, a afetividade participa do desenvolvimento cognitivo. Neste processo, à medida que a inteligência vai atingindo novos estágios de desenvolvimento, a afetividade passa por um processo de cognitivização, uma vez que as conquistas da inteligência são incorporadas pelo plano afetivo. O mesmo ocorre com o desenvolvimento da afetividade, que passa por um refinamento das trocas emocionais e atua sobre a inteligência, sendo a ela incorporada.

Assim, ao longo da vida, o indivíduo torna-se cada vez mais capaz de observar e absorver sutis sinais emocionais que as pessoas de seu ambiente emitem, passando a se comportar a partir deles, sentindo-se acolhido ou distanciando-se de determinadas situações, pessoas ou grupos sociais. Essas decisões pautam-se na opinião objetiva sobre as características explícitas e inteligíveis, mas, também, nos sinais afetivos que o indivíduo passa a reconhecer, com a complexificação das emoções, discernindo gestos, expressões faciais e entonações sutis na fala que o levam a reagir emocionalmente à situação, habilidade conquistada e aprimorada a partir do desenvolvimento do plano afetivo e da incorporação das conquistas cognitivas. Portanto, o desenvolvimento no plano cognitivo implica em desenvolvimento no plano afetivo, que se torna mais refinado e capaz de lidar com estímulos cada vez mais complexos. Via de regra, um adulto reage e percebe com muito mais competência as entonações de voz, gestos e expressões faciais do que uma criança.

Ao mesmo tempo, o campo intelectual desenvolve-se pautado nas conquistas afetivas. Um indivíduo com problemas de autoestima infringidos por desvalorização causada, por exemplo, pelos pais, figuras de quem ele deseja afeto, podem interferir no desenvolvimento cognitivo. A insegurança, o medo do fracasso, um ambiente ameaçador, ausência de estímulos motivadores são, reconhecidamente, obstáculos ao desenvolvimento intelectual. Ao passo que interações motivadoras, carinho, atenção e encorajamento familiar são elementos afetivos que impulsionam, também, o desenvolvimento cognitivo desde o início da vida – auxiliando a conquista da fala, dos primeiros passos – e segue sendo parte importante de todo o desenvolvimento global do indivíduo – a aquisição da escrita, a aprendizagem escolar, etc.

Nota-se, deste modo, que, tanto para Wallon (1979) quanto para Vygotsky (1998), o indivíduo não nasce psicologicamente determinado, necessitando de um processo de desenvolvimento em que são cruciais as histórias de mediações vivenciadas na/pela cultura. Portanto, os autores defendem, em comum, o caráter social da afetividade. Soma-se o fato de os

dois autores postularem que processos cognitivos e afetivos relacionam-se e constituem-se mutuamente, devendo o homem ser compreendido sob a concepção monista.

Assim, Wallon (1979) e Vygotsky (1998) defendem a necessidade de uma visão integral do ser humano, na qual aspectos afetivos e cognitivos estão profundamente imbricados, um sendo determinante no desenvolvimento do outro, e vice versa. Ambos destacam, portanto, o caráter social da afetividade, afirmando que ela provém de um complexo processo de desenvolvimento, que se inicia a partir de manifestações emocionais, a princípio orgânicas, que vão se complexificando, atingindo o nível do universo simbólico, constituindo, assim, a dimensão afetiva refinada e cognitivizada que se observa em adultos.

Na sequência, serão ampliadas as ideias sobre como os autores conceituaram a afetividade em suas teorias do desenvolvimento humano.

2.1.1. LEV SEMENOVICH VYGOTSKY

Partindo de uma concepção monista de homem inspirada na filosofia de Espinosa (1989), Vygotsky (1998), em sua teoria sobre o desenvolvimento humano, dá ênfase à discussão da relação entre afeto e cognição. Voltou-se para o estudo das emoções, no início da década de 30, buscando romper com a visão dualista (razão / emoção) predominante na época. Procurou traçar um percurso histórico a respeito do tema, identificando as mudanças que esses estudos sofreram, bem como as contribuições de cada um dos estudiosos do assunto até então. Apontou as contribuições desses estudiosos, esboçando uma nova forma de entender as emoções humanas.

A maior parte das teorias que abordavam as emoções, na sua época, centravam-se nas manifestações orgânicas e desconsideravam o aspecto psicológico dos processos emocionais. Eram, portanto, incapazes de explicar o desenvolvimento progressivo das emoções,

principalmente devido ao fato de a maioria desses estudos estabelecer ligação entre emoções e instintos animais. Vygotsky (1993) denuncia essa separação:

enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (p. 6)

Vygotsky (1998), embora tenha a base biológica como ponto de partida, defendeu que os estados emocionais diversos promovem reações orgânicas semelhantes, acreditando que essas manifestações orgânicas não são capazes de explicar essas formas mais complexas. Por conta disso, delineou uma abordagem enfatizando a questão do significado, pois, de acordo com ele, as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzir a emoção. Neste sentido, uma visão mecanicista das emoções, focada nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores e especificamente humanas das emoções. A partir de sua visão sócio-interacionista, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância. Para Vygotsky (1998):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p. 40)

Vygotsky (1998) considerava fundamental, para o desenvolvimento humano, a convivência em sociedade, avaliando que é através da inserção na cultura que o indivíduo se constitui enquanto ser histórico e social. Devido a essa compreensão da importância do meio social / cultural, delineou uma abordagem enfatizando a questão do significado e do sentido, pois acreditava que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não eram suficientes para produzir a emoção.

Para este teórico, o social é base para a aprendizagem e destaca que o homem se desenvolve a partir de sua inserção na cultura, ou seja, na interação social com as pessoas ao seu redor. O autor também defende que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui desejos, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

Ao longo de sua teoria, ao enfatizar a importância das interações sociais, apresenta o conceito de *mediação*, através do qual entende que a relação entre o homem e o mundo se dá através da intervenção de sistemas simbólicos, colocando o referido conceito como central na perspectiva histórico-cultural. Neste sentido, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, sendo que nessa interação mediada ocorre a internalização dos significados, o que caracteriza o desenvolvimento. Oliveira (1997), grande estudiosa da teoria vygostkyana, entende que a mediação é “(...) o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (p. 26).

A mediação é um conceito central para a compreensão da teoria de Vygotsky (1998) sobre o funcionamento psicológico. É entendida como um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, esta deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento. Por exemplo: ao tocar uma chapa quente, o sujeito, ao sentir o calor, retira a mão. Futuramente, ao se aproximar novamente desta chapa, ele não irá tocá-la, pois se lembrará que queima e dói, sendo que a lembrança estará mediando a relação do indivíduo com a chapa. Da mesma forma, se alguém disser para ele que a chapa queima e ele não a tocar, a intervenção da outra pessoa poderá mediar a relação.

Neste processo, o impulso direto para reagir é inibido e ocorre a incorporação de um estímulo auxiliar que atua facilitando a complementação da operação por meios indiretos. Os elementos mediadores introduzem um elo a mais nas relações entre o organismo e o meio, tornando essas relações mais complexas. Segundo Oliveira (1997), Vygotsky (1998) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os *instrumentos* e os *signos*.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalho realizado pelo homem e o objeto deste trabalho, aumentando significativamente as possibilidades de transformação do meio. O instrumento é buscado ou criado para determinado objetivo, assim sendo, carrega consigo a função para a qual foi criado e o seu modo de utilização. É um objeto social e mediador das relações entre o indivíduo e o mundo à sua volta. Portanto, os instrumentos são externos. Já os signos, que Vtyotsky (1998) chamou de instrumentos psicológicos, são orientados para o próprio indivíduo, são interiores e se destinam ao controle das ações psicológicas. Podem ser entendidos como ferramentas mentais que auxiliam em processos psicológicos, refletindo, muitas vezes, em ações concretas.

Portanto, pode-se assumir, a partir da categoria mediação em Vygotsky (1998), que a relação do homem com o ambiente sempre será mediada por processos internos de significados e sentidos. O homem contém o mundo, mas mediado e transformado pelas suas significações que são historicamente construídas – nesse ponto de construção interna encontram-se refletidas a história e a cultura, além das experiências pessoais de cada indivíduo. Cada homem possui, através da aprendizagem nas interações sociais, a produção humana constituída no seu interior.

Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões -, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 224)

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), indivíduo e sociedade se incluem porque, para Vygotsky (1998), não há criações absolutamente individuais, uma vez que em cada invenção do indivíduo existe sempre a presença da influência do meio, da cultura, do espaço e tempo histórico em que este se constituiu. Ao mesmo tempo, indivíduo e sociedade, igualmente, se excluem

através da singularidade, da experiência pessoal de vida do sujeito e suas formas singulares de internalização da sociedade, diferentes das de todos os outros homens. Portanto, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que “indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro.” (p. 224)

Portanto, a categoria mediação em Vygotsky (1998) possibilita, para além de vincular a individualidade e o socialmente construído, organizar essa relação. A mediação permite a utilização, e sua conseqüente intervenção, “de um elemento/ um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então.” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 225)

Logo, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, não se restringindo a outras pessoas ou objetos, incluindo a própria mediação interna de mundo, e, nessa interação, de acordo com Vygotsky (1998), ocorre a *apropriação – internalização* – dos objetos culturais, o que desencadeia o desenvolvimento. As interações são fundamentais para o desenvolvimento, sendo que a dimensão afetiva está sempre presente nesse processo.

O autor também afirmava que o pensamento "tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva" (OLIVEIRA, 1992, p. 76). Afirmava, ainda, que o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros.

Para o autor, entre as teorias de sua época faltava uma perspectiva de desenvolvimento para a explicação das emoções. Outro aspecto de grande importância da teoria de Vygotsky (1998), especialmente para a presente pesquisa, é que o autor buscou esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, para ele, os adultos, nesta

perspectiva, têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. No entanto, tal fato não significa a ocorrência de uma redução ou desaparecimento das emoções, mas, na verdade, propõe a existência de um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido. Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, entende que elas "isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo" (VYGOTSKY, 1998, p. 94).

De acordo com seus estudos, a manifestação inicial da emoção parte da base biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, perde, aos poucos, o caráter instintivo e cede espaço para a manifestação de um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. Isso não significa que ele descarte argumentos de explicações biológicas, mas mostra a necessidade de submetê-las à análise histórico-social, para tratar dos processos psicológicos superiores.

Na sua busca por compreender o desenvolvimento humano, o autor propõe diferentes planos do desenvolvimento. Diferentemente da ênfase nas fases do desenvolvimento, visto na maioria das teorias até então, os planos do desenvolvimento fazem-se presentes no sujeito ao longo de toda sua história de vida, desde o nascimento. Na sua teoria do desenvolvimento, afirmou que este se dá em confluência de quatro planos genéticos: o filogenético, o ontogenético, o sociogenético e o microgenético.

O plano filogenético envolve as questões do desenvolvimento da espécie, no campo biológico. Como exemplo: o homem é bípede, possui o dedo indicador oposto ao polegar em pinça, o que permite determinado desenvolvimento que seres de outra espécie não podem alcançar. O plano filogenético refere-se à espécie humana e é constituído por processos de sobrevivência, relacionados ao aparato biológico.

O plano ontogenético compreende a história do organismo, as fases de desenvolvimento biológico pelas quais ele passará: nascimento, crescimento, puberdade, maturação sexual,

constituindo a história biológica de cada ser vivo. Nesse caso, dentro de uma mesma espécie, o desenvolvimento ontogenético dos indivíduos em muito se aproxima.

O plano sociogenético refere-se às relações sociais e culturais que o organismo estabelece, ou seja, todo ser humano vive inserido em determinada cultura que o leva a aprender e compartilhar determinados elementos, como a língua, os conhecimentos, os costumes, os valores e os significados culturais.

E, por fim, o microgenético trata da história pessoal do indivíduo, das experiências que ele irá vivenciar ao longo da vida, das situações particulares que ocorrerão com ele. As histórias de vida dos seres humanos, em uma mesma cultura, são, invariavelmente, diferentes, mesmo entre irmãos.

O desenvolvimento, portanto, é entendido como o produto da constante interação entre todos os planos ao longo de toda a vida de cada indivíduo. Nesse processo, a afetividade sempre está presente e, para Vygotsky (1987), diferentemente de seus contemporâneos, as emoções primitivas originais desenvolvem-se, constituindo as emoções superiores mais sofisticadas, ou seja, o autor atribui caráter de desenvolvimento para as emoções. Acredita que a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Assim, podemos inferir que, neste sentido, o longo aprendizado sobre emoções e afetos inicia-se nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua vida. Portanto, é possível observar, nos adultos, um refinamento das manifestações afetivas, que passam a atuar principalmente no campo do simbólico, sendo as manifestações físicas gradualmente menos frequentes.

Assim sendo, Vygotsky (1987) apresenta uma visão pioneira desenvolvimentista da afetividade. Esse desenvolvimento não ocorre “naturalmente”, mas depende fundamentalmente da imersão no meio social, do contato com a cultura, do processo de mediação das experiências vivenciadas. Vygotsky (1987) entende que existem sentimentos primitivos (respostas

fundamentalmente emocionais, de cunho biológico, como produzir adrenalina, dilatar a pupila, o deslocamento do sangue para musculatura lisa em situação de defesa) os quais se desenvolvem, constituindo as emoções superiores, mais elaboradas.

As reflexões feitas por Vygotsky (1998) possibilitam destacar a enorme complexidade que envolve o desenvolvimento das emoções humanas e possibilita considerar que tal desenvolvimento se dá em harmonia com a própria distinção que podemos fazer entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. O autor defendia que as emoções primitivas não deixam de existir, mas evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos.

Para Vygotsky (1998), a vida emocional dos adultos é muito mais refinada, quando comparada à das crianças. O autor defende a tese de que as emoções, manifestadas inicialmente como parte da herança biológica, aos poucos perdem seu caráter instintivo, dando lugar a um nível mais complexo- a afetividade.

O autor, a partir de sua concepção marxista, busca uma compreensão materialista do homem, considerando, como ponto de partida para o desenvolvimento, todo o aparato biológico humano. Ao mesmo tempo, defende a origem, o desenvolvimento e o significado das funções superiores do comportamento a partir do plano social, material e histórico da vida de cada indivíduo.

A análise do trabalho de Vygotsky (1998) mostra que o desenvolvimento de uma sociedade é decorrência de um processo histórico. Assim sendo, deve-se considerar a história de uma população ou cultura para compreender como esta chegou ao estágio de desenvolvimento onde se encontra. Este estágio de desenvolvimento é fruto de um processo historicamente construído no decorrer das várias gerações. Milhares de gerações de agentes primitivos, no caso do ser humano, foram necessárias para propiciar o surgimento de seres humanos com capacidades cognitivas

cada vez mais complexas, capazes de empreender estratégias cada vez mais completas e complexas.

Seguindo pelo caminho histórico, é interessante observar a questão da constituição do pensamento verbal. Para o autor, pensamento e linguagem, em seus primórdios, não eram processos que ocorrem de forma conjunta e interdependente, como hoje. Para ele, provavelmente quando o homem começa a ter que se organizar para sobreviver em grupo, tem que pensar a sua ação e o trabalho coletivo para garantir a sobrevivência, e isso exige uma forma de pensamento interno mais elaborado. Antes, existia, provavelmente, uma linguagem puramente comunicativa e um pensamento prático. É o trabalho coletivo que promoverá esse encontro. Isso no campo Filogenético. Já no campo sociogenético, a própria cultura tem mecanismos que funcionam de forma a promover tal encontro nas suas primeiras relações, especialmente a materna.

Portanto, cada indivíduo repete a história da humanidade nesse aspecto do desenvolvimento. O bebê recém-nascido apresenta uma linguagem inicial voltada para comunicar suas necessidades básicas, bem como um pensamento não organizado pela fala. A partir do momento que ambos se encontram, o que se inicia em torno dos dois anos, pois o processo de convivência e desenvolvimento social exige tais funções verbais do pensamento, a criança começa a organizar seu pensar a partir do sistema simbólico que a fala lhe permite.

Luria (1991) entende que é parte da atividade consciente planejar a função dos instrumentos e as ações. É nesse processo que o biológico começa a ser colocado em segundo plano pela ação consciente. O indivíduo passa a inibir os instintos biológicos por meio da atividade consciente. Assim, o homem se diferencia dos demais animais, onde o biológico e os chamados instintos predominam nas ações, não existindo o planejamento consciente e racional. Um segundo ponto é que as experiências e as impressões do indivíduo diante das situações vivenciadas apresentam efeitos na sua relação com o mundo e o libertam do “aqui e agora”. A experiência internalizada passa a mediar a ação com o mundo. A cultura, por sua vez, apresenta

toda uma experiência acumulada para o indivíduo. Assim, cada indivíduo se apropria da experiência acumulada da espécie sem precisar reinventar e redescobrir de novo tudo que foi feito pela história da espécie.

Pino (2000a), em sua análise dos manuscritos de 29 de Vygotsky (1998), discute a importância da categoria *historicidade*. Para o autor, é a categoria que permite entender a concepção monista de homem, incluindo questões de classe social, gênero e cultura. O sujeito é histórico e não apenas social. Entender historicidade é entender que a história se refere à dialética social das coisas. Cada sujeito vivencia, em sua história de vida, inúmeras histórias de negação, apropriação, exclusão. Defende que a constituição do indivíduo é de caráter dialético, ou seja, o indivíduo é formado e constituído na sociedade, internalizando-a, ao mesmo tempo que transforma o meio e a cultura, construindo história. Esse sujeito é único, singular, mas fruto das múltiplas histórias que vivenciou no meio cultural e histórico onde viveu. Na tradução dos Manuscritos de 29, Pino (2000a) traz a reflexão de Vygotsky (1998) sobre a categoria histórica no desenvolvimento humano:

A palavra história para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: existe uma ciência – a história, sendo ciências naturais = história da natureza, história natural. 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil. (PINO, 2000a, p. 23)

Para Pino (2000b), ao se referir ao significado da história, Vygotsky (1998) apoia-se na conhecida afirmação de Marx: “a única ciência é a história”. Tal citação permite compreender que, para o autor, “se a história é a única ciência, deve ser porque toda ciência é necessariamente histórica (...) o que equivale a dizer que ela é produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas.” (p. 49) Portanto, assim como as

demais produções humanas, a ciência está ligada às condições materiais históricas de sua construção. Para Pino (2000b), “embora Vigotski não nos forneça maiores informações a respeito da afirmação de Marx, ao trazê-la como exemplo do que ele quer dizer, está afirmando que o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética.” (p. 49) E a história é parte constituinte do indivíduo, uma vez que os elementos do meio que farão parte de sua construção são frutos de uma realidade historicamente produzida.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento pode ser entendido como a apropriação dos elementos culturais e dos sistemas simbólicos, frutos de sua história, sendo estes entendidos como sistemas que possuem seus significados compartilhados pelos indivíduos de uma mesma cultura – por exemplo a linguagem, a música, a escrita, as placas de trânsito, etc.

Na abordagem histórico-cultural, o sujeito não é moldado pelo meio da mesma forma que a gênese do conhecimento não se baseia somente em recursos individuais. Nessa concepção teórica nada é assimilado mecanicamente. O sujeito constrói significados próprios através da interação com a cultura. É nesse sentido que podemos falar da diferenciação entre *significado* e *sentido*. O significado é compartilhado socialmente dentro de uma determinada cultura, enquanto o sentido é particular, depende da história pessoal de cada indivíduo.

As categorias de sentido e significado, em Vygotsky (1998), permitem perceber a transformação dos sentidos para os alunos através das expressões de afeto, objetivo latente nesta pesquisa. A partir de tais conceitos da teoria de Vygotsky (1998), procura-se delinear uma compreensão da forma como a afetividade integra-se ao processo, principalmente na construção dos sentidos, individuais e únicos para cada pessoa, constitutivos da sua identidade subjetiva.

Para Vygotsky (1998), significados são socialmente construídos e compartilhados em uma mesma cultura, em um mesmo período histórico, podendo ser extremamente variáveis em diferentes culturas e tempos históricos. Por exemplo, a palavra “casa” para as pessoas falantes da língua portuguesa simboliza uma construção onde vive uma família. Esta pode ser grande,

pequena, de tijolos, de lona, e nela podem viver pai, mãe e filhos, ou uma pessoa sozinha, entre muitas outras constituições familiares possíveis. Porém, para falantes de inglês, pessoas inseridas na cultura inglesa, norte-americana, ou outra, a palavra “casa” não apresenta tal significado – este encontra-se na palavra *house*. Ao mesmo tempo, a palavra “casa”, para cada indivíduo, é dotada de um sentido particular. Assim, para uma pessoa com boas relações familiares, “casa” representa aconchego, segurança; ao passo que um indivíduo que sofreu agressões familiares em casa, ou situação de pobreza extrema, de perda ou negação de moradia familiar digna, casa terá uma marca afetiva que denotará um sentido muito distante de segurança, por exemplo.

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 226-227)

No tocante a tal questão, admite-se que a cada nova experiência – motora, cognitiva ou afetiva – o indivíduo internaliza novos sentidos e significados. Cada novo sentido modifica sua forma de ser e estar no mundo. Porém, algumas experiências são extremamente marcantes, tornando-se momento privilegiado para observação e estudo, como a alfabetização em adultos.

De acordo com Gonzáles Rey (2003), ao analisar experiências afetivas, pode-se inferir que esses fenômenos referem-se a experiências subjetivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos são afetados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências. Para Aguiar e Ozella (2006):

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída. (p. 227)

Com base em tais conceitos de sentido e significado, busca-se compreender a afetividade como parte constituinte do indivíduo. Para Vygotsky (2001):

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (pp. 465 - 466).

Segundo Vygotsky (2007), se o aprendizado traciona o desenvolvimento, a escola passa a ter papel essencial na construção do sujeito, como ser psicológico que se desenvolve em sociedades escolarizadas. Entende-se que a mediação realizada pelo professor, na relação entre o aluno e as atividades desenvolvidas em sala de aula, apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade propiciar a apropriação, pelo indivíduo, dos instrumentos culturais básicos que permitam a elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Ao possibilitar acesso a esses conhecimentos, a prática pedagógica estaria contribuindo para a apropriação de sistemas de referência que permitiriam ao sujeito ampliar as oportunidades de desenvolver-se em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo, como produzindo novas necessidades, considerando o desenvolvimento potencial, ou seja, as ações pedagógicas estimulam e potencializam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Assim sendo, nesta pesquisa, busca-se analisar como tal processo ocorre em indivíduos que estão vivenciando as práticas pedagógicas de aprendizagem, que permitem desenvolvimento, em

idade adulta, buscando compreender as particularidades de tal processo para cada indivíduo, a partir de sua história de vida.

2.1.2. HENRI WALLON

Wallon (1978) foi outro teórico que trouxe grandes contribuições para a questão da afetividade. O autor buscou estudar o homem de forma holística, tentando compreender o desenvolvimento humano pela interação da motricidade, cognição e afetividade, a partir do ser biológico e das relações que o indivíduo estabelece com o meio. A afetividade é objeto de estudo privilegiado de Wallon (1978), porque o autor defende que ela está presente no decorrer do desenvolvimento humano, desde o início da vida (manifestação de impulsos emocionais) até as suas formas mais complexas no adulto. A emoção representa, em sua psicogênese, um primeiro modo de tomada de consciência dos estados mentais e percepção da realidade externa. A emoção é básica nas interações iniciais da criança com o mundo, representando, portanto, o primeiro e mais forte vínculo entre a criança e os indivíduos de seu ambiente próximo (WALLON, 1978).

O autor distingue os conceitos de afetividade e de emoção. Para Wallon (1968), a emoção possui caráter biológico e origina-se nas funções tônicas. Refere-se a manifestações de estados subjetivos, associados a componentes orgânicos. As emoções marcariam as primeiras respostas com que o homem reage, na fase inicial do desenvolvimento, a variadas situações. Por exemplo, contrações musculares ou viscerais são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Outras alterações também são provocadas pelas emoções, como mudanças na mímica facial, na postura, na forma como os gestos são executados, entre outras.

A afetividade, por sua vez, é entendida como mais ampla, envolvendo uma maior gama de manifestações, abarcando as dimensões psicológicas e biológicas, englobando sentimentos

(origem psicológica) e emoções (origem biológica); envolve vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. Segundo Wallon (1979), é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação. A afetividade, mais complexa, envolve, além da emoção, os sentimentos, de origem psicológica. É através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico e origina a atividade cognitiva. O conhecimento do mundo não é feito, senão de modo sensível, reflexivo, em que o pensar, o sonhar, o imaginar e o sentir estão entrelaçados.

O autor articula o biológico e o social, atribuindo grande importância às emoções na formação da vida psíquica, que, segundo ele, desempenha o papel de uma amálgama entre o social e o orgânico. De acordo com Galvão (2003), paralelamente aos impactos de conquistas cognitivas no plano afetivo, a dinâmica emocional traz repercussões para a vida intelectual, ressaltando-se a indissociabilidade destes dois campos.

Wallon (1979) dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Buscou articular o biológico e o social, atribuindo às emoções um papel importante na formação da vida psíquica, funcionando como um fator de ligação entre o social e o orgânico. Para ele, as relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, o indivíduo não possui meios para agir diretamente sobre as coisas à sua volta. Assim, a satisfação das suas necessidades e desejos precisa ser realizada pelo intermédio das pessoas adultas. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam, sob a influência do ambiente, são as emoções, que tendem a realizar uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entorno.

De acordo com os estudos de Wallon (1979), a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre seres humanos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois

são constitutivos da atividade emocional. O autor estabelece uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. Para ele, logo ao nascer, a criança manifesta um tipo de movimento totalmente ineficaz do ponto de vista da transformação do ambiente físico, o qual chamou de *impulsivo*. Esses movimentos tornam-se expressivos, organizados e intencionais através da comunicação que se estabelece entre a criança e o ambiente humano, por meio de respostas marcadas pela emoção. É, portanto, a partir das interpretações dos adultos que os gestos da criança ganham significado. (LEITE e TASSONI, 2002)

Para Wallon (1979), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento; o autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano. Acreditava que a afetividade envolve diversas manifestações, englobando os sentimentos, de natureza psicológica, e as emoções, de natureza biológica. Segundo o autor, as emoções são de grande importância para a formação psíquica, pois funcionam como uma amálgama entre o social e o orgânico.

Nesse sentido, assim como Vygotsky (1998), entende as emoções numa perspectiva genética e de desenvolvimento. Defende que, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas. O que, a princípio, era exteriorizado através do corpo, após conquistas como aquisição da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, vai ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de expressão. Surgem, então, novas formas de manifestação afetiva que permitem uma atuação além do contato físico. Assim, as conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo.

O autor considerou, também, a questão da afetividade afirmando que “é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual.” (WALLON, 1979, p. 115), assumindo a existência de uma relação entre o ambiente sócio-cultural e os processos de desenvolvimento humano marcadamente afetivos. Neste sentido, pelo fato de haver uma

dimensão afetiva nas relações sociais, entende que a afetividade está presente no desenvolvimento cognitivo, e vice-versa.

O autor defende que a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, desde seus primeiros meses de vida, pois, durante tal período, exerce a função de comunicação, tendo como formas de expressão os gestos, os olhares e as expressões corporais. Posteriormente, através da interação com o meio social / cultural, passa-se de um estado de *sincretismo* para um processo progressivo de *diferenciação*, durante o qual a afetividade está presente, permeando a relação com o outro e construindo identidades. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos.

Para Wallon (1979), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento; o autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto teórico como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa. A gênese da inteligência para Wallon (1979) é organicamente social, ou seja, "o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar" (DANTAS, 1992). E é nesse sentido que a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon (1979) é centrada na psicogênese da pessoa completa. Dantas (1992) afirma que, para o autor, é a atividade emocional que:

realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem. (p. 85-86).

O autor construiu o seu modelo de análise ao pensar no desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança. Assim, o desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

Wallon (1979) realiza um estudo que é centrado na criança contextualizada, onde o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa profundas mudanças nas anteriores. Neste sentido, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se, no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança. Conflitos instalam-se nesse processo e são de origem exógena quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura, e endógenos quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa (GALVÃO, 1995). Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento.

Entende-se que a afetividade, na teoria walloniana, é passível de evolução tanto quanto a inteligência. Nas primeiras fases da vida, a afetividade e a emoção são difíceis de se discernirem, e sua manifestação se dá principalmente pelo contato físico, pela troca de olhar, por uma viva comunicação não verbal. Ao longo do desenvolvimento surgem novas formas de expressão, culminando no aprimoramento das trocas afetivas.

Em sua psicogênese, Wallon (1979) divide o desenvolvimento humano em estágios sucessivos, são eles:

- *Impulsivo-emocional* (do nascimento até um ano). Ocorre no primeiro ano de vida. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, às quais intermediam sua relação com o mundo físico;

- *Sensório-motor e projetivo* (que vai de um até os três anos). A aquisição da marcha e da prensão dão à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços.

Também, neste estágio, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato de a ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental projeta-se em atos motores. Como diz Dantas (1992), para Wallon (1978), o ato mental desenvolve-se a partir do ato motor;

- *Personalismo* (ocorre dos três aos seis anos). Neste estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas;

- *Categorial* (dos seis aos onze anos). Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior;

- *Puberdade e adolescência* (a partir dos onze ou doze anos). Predominância funcional. Ocorre nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona.

Segundo o autor, dentro de cada uma destas etapas atuam, simultaneamente e de forma integrada, três domínios funcionais: o ato motor, a afetividade e a cognição. Esses três vão construir a pessoa, quarto domínio funcional. Contudo, a integração dos mencionados domínios não se dá de forma única ao longo do desenvolvimento, mas existe uma alternância de preponderância entre eles, de modo que as conquistas obtidas por um destes domínios são utilizadas pelos outros. Ressalta Galvão (1996):

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (p. 45)

Neste sentido, no estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.

Em resumo, Wallon (1979) destaca o importante papel das interações sociais e analisa o indivíduo em sua totalidade, integrando as dimensões motoras/afetivas/cognitivas, isto é, acredita que o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Concebe que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento.

2.2. A AFETIVIDADE E A EDUCAÇÃO

Conforme já discutido, nossa sociedade vivenciou longo período histórico de supremacia da razão sobre a emoção. Tal concepção dualista de homem resultou em um olhar científico que não considerava a dimensão afetiva nas relações com os objetos de estudo, nas mais diversas áreas do conhecimento. Com a educação não foi diferente. Tanto a metodologia empregada, quanto os objetos de estudo escolhidos, bem como as formas de analisá-lo, pautavam-se em uma visão de ciência focada nos aspectos cognitivos, a partir de métodos preconizados, principalmente, pelas ciências exatas.

Diante do exposto, afirma-se que os currículos e programas educacionais, bem como as pesquisas realizadas no campo da educação, por muito tempo, focavam a dimensão cognitiva do trabalho pedagógico, declinando o valor dos aspectos afetivos, reforçando a clássica separação cartesiana. Contudo, com o advento de movimentos históricos que permitiram a construção de novas teorias e formas de compreender e estudar o homem em sociedade, novos objetos de estudo e novos métodos de pesquisa ganharam lugar: tornaram-se aceitos com base nos pressupostos teóricos que recentemente emergiram. De acordo com Leite (2006):

(...) com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos, e sociais da condição humana, em especial durante o século XX, criaram-se as condições para uma nova

compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como das relações entre razão e emoção. (p. 17).

Assim, o surgimento de concepções teóricas marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, possibilitaram uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva do ser humano, no sentido de uma interpretação monista, na qual razão e emoção se fundem, viabilizando análises conjuntas dessas dimensões. Tais interpretações têm possibilitado grandes modificações na Psicologia, seja como área de produção científica, ou enquanto área que subsidia diversas práticas profissionais, como a educacional aqui em destaque.

Recentemente, estudos voltados para as práticas pedagógicas passaram a reconhecer a afetividade como determinante no processo de ensino-aprendizagem. Assim, aos poucos, foi surgindo uma nova visão da dimensão afetiva, não mais inferiorizada mediante a cognitiva – tal visão compreende as dimensões afetiva e cognitiva em uma relação dialética, mútua e interdependente. Avança-se em direção a um entendimento no qual razão e emoção passam a ser concebidas como indissociáveis e constituintes de um mesmo processo – o desenvolvimento humano.

Evidencia-se que a mediação pressupõe aspectos cognitivos e afetivos. Assim, ao se pensar o processo educativo, passa-se a considerar que se constitui de mediações e relações interpessoais, permitindo o reconhecimento da dimensão afetiva como fundamental no processo de mediação pedagógica e no desenvolvimento do sujeito. Essa nova forma de conceber o homem, que norteia uma nova concepção de estudos e pesquisas, é muito recente.

Ainda mais recente foi a configuração da dimensão afetiva como objeto de estudo. Na última década, diversos autores (FERNANDEZ, 1991; DANTAS, 1992; SNYDERS, 1993; FREIRE 1994; CODO E GAZZOTI, 1999) tanto da área educacional, quanto da psicologia, têm estudado a dimensão afetiva do comportamento humano. Estes autores defendem a questão da afetividade como sendo intrínseca à atividade educacional, partindo do pressuposto de que a

relação entre ensino e aprendizagem é, também, movida pelo desejo e pela paixão, tanto do professor, quanto dos alunos. Segundo tais autores, as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão na construção de condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Ao analisar experiências afetivas, pode-se inferir que esses fenômenos referem-se a experiências subjetivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos são afetados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências.

Diversas pesquisas nesse campo (TASSONI, 2000; COLOMBO, 2007; FALCIN, 2003; TAGLIAFERRO, 2003; LEITE, 2006) estudaram o possível papel dessas condições afetivas na mediação pedagógica, centrando a atenção na relação professor-aluno. No entanto, suas observações permitiram analisar que é possível admitir que a afetividade se expressa através de variadas dimensões do trabalho pedagógico realizado em sala de aula e não apenas nas relações interpessoais. Defenderam que a afetividade se faz presente nas principais decisões tomadas pelo professor, marcando intensamente a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, análise que será detalhada a seguir.

As referidas pesquisas têm abordado o tema da afetividade a partir do reconhecimento de sua crescente importância enquanto fator determinante do processo de desenvolvimento humano, bem como uma condição inerente ao relacionamento aluno – objeto – professor, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Tais pesquisas permitem inferir que as decisões assumidas pelo professor apresentam caráter marcadamente afetivo, pois proporcionam o envolvimento do aluno com o objeto de conhecimento, provendo condições para seu sucesso, com claras repercussões na autoestima e na constituição pessoal dos alunos, um aspecto fundamental do desenvolvimento humano. A mediação do professor, com vínculo marcadamente afetivo, é indispensável para o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido.

Em síntese, são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. A base desta relação vincular é afetiva e é na escola que a relação do sujeito com o conhecimento sistematicamente organizado de nossa sociedade será construída.

Os estudos permitem afirmar que a dimensão afetiva não pode mais ser ignorada e deve ser pensada no planejamento educacional, uma vez que a qualidade das interações e as decisões assumidas pelo professor, no planejamento e desenvolvimento do ensino, apresentam repercussão marcadamente afetiva e constituem um dos diferenciais que podem vir a transformar a aprendizagem em uma experiência de aproximação ou afastamento do sujeito com os objetos de estudo.

2.3. AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com Leite e Tassoni (2002), na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A atenção que se tinha focado no *o que ensinar* começa dividir espaço com o *como ensinar*.

Dentro desse contexto investigativo, que busca compreender as possíveis causas e determinantes que constroem relações de sucesso na aprendizagem, várias pesquisas delinearam métodos e objetos de estudos que permitiram reconstruir e analisar os caminhos percorridos por sujeitos que apresentavam relação positiva ou negativa com diferentes objetos de conhecimento com os quais a escola trabalha, dependendo do objetivo da pesquisa.

Como uma das pesquisas percussoras do Grupo do Afeto, no qual a presente pesquisa está inserida, destacamos o estudo de Grotta (2000), que constatou a dimensão afetiva como determinante, ao pesquisar a construção do sujeito leitor, um leitor autônomo que encontra

motivação para ler no próprio impacto que a leitura lhe proporciona. A partir da história oral e de entrevistas recorrentes, a autora observou que toda a história de vida dos sujeitos leitores foi marcada por mediadores (pais, tios, avós e avôs, professores) que construíram um ambiente motivador, contagiando os sujeitos com a prática de leitura.

Simultaneamente à referida pesquisa, surgiram diversos outros estudos interessados em aprofundar o tema. Destaca-se a pesquisa de Tassoni (2000), desenvolvida com três turmas de uma escola particular, com alunos de seis anos em média, com foco na relação professor-aluno. Tal pesquisa identificou que a dimensão afetiva está presente não apenas na relação direta entre professor e alunos, mas se faz presente, em sala de aula, nas diversas decisões de ensino assumidas pelo professor. De acordo com Leite e Tassoni (2002) “(...) é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno.” (p.13).

Segundo Leite e Tassoni (2002), o que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e, por consequência, acabam por intervir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente. Segundo os autores, a afetividade está presente em todas as etapas do trabalho pedagógico, desde a escolha dos conteúdos até a forma de avaliação, análise que detalharemos a seguir.

Seguindo com as pesquisas sobre a afetividade no contexto educacional, realizaram-se estudos que abordaram o tema do “professor inesquecível”. Um professor que influenciou a relação dos alunos com os diferentes objetos de ensino com os quais trabalhava, construindo uma relação de proximidade afetiva entre seus alunos e os conhecimentos escolares. As pesquisas de Falcin (2003) e Tagliaferro (2003), por exemplo, abordam a relação positiva dos alunos com

determinados conteúdos escolares, relatando histórias de mediações positivas nas quais o professor foi fundamental para o sucesso da relação aluno – objeto de conhecimento. Os dados das pesquisas sobre este tema, que caracterizavam os professores como inesquecíveis para os alunos, apontam qualidade de suas aulas, a organização das atividades pedagógicas, o material de estudo utilizado, a qualidade das atividades de ensino e o domínio de conteúdo por parte do docente, além do envolvimento do docente com seu objeto de ensino, demonstrando que os alunos são capazes de perceber um professor que sente prazer em trabalhar os conhecimentos que desenvolve em aula, contagiando afetivamente a turma.

Avançando com as pesquisas sobre a dimensão afetiva, destaca-se Barros (2004), que estudou diferentes relações de mediação, positivas e negativas, desenvolvidas por professores, através de suas práticas pedagógicas. O foco da pesquisa era compreender as mudanças na relação sujeito-objeto, em casos nos quais, inicialmente, o sujeito relacionava-se aversivamente com determinada disciplina, passando a estabelecer uma relação positiva e prazerosa com a mesma ao vivenciar uma mediação diferenciada por um docente capaz de aproximar alunos e objetos de conhecimento. Essa pesquisa sugere que a relação afetiva sujeito – objeto não é permanente e que mesmo uma longa relação de aversão pode ser revertida a partir de uma mediação positiva bem sucedida.

Trabalhando com temática próxima, temos a recente pesquisa de Higa (2009), que observou a mesma turma de alunos durante dois anos seguidos, com duas professoras diferentes, uma em cada ano. A primeira professora realizava um trabalho consistente de envolvimento dos alunos com as práticas de leitura, levando-os a iniciarem-se como leitores autônomos, que liam em casa, sem que fosse solicitado. A professora do ano seguinte não apresentou um trabalho de valorização e estímulo à leitura, dificultando acesso aos livros, sendo que ela mesma afirmava não gostar de ler. Os alunos, aos poucos, afastaram-se das práticas de leitura, demonstrando que o

contrário também ocorre: uma mediação afetivamente aproximadora pode ser deteriorada por uma mediação aversiva que se segue.

Através dessas e de outras importantes pesquisas, o Grupo do Afeto foi construindo um conjunto de estudos sobre a dimensão afetiva, aprofundando e expandindo os conhecimentos na área. Bem como outros grupos já conhecidos, a exemplo da PUC São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (MAHONEY, 1993; PINHEIRO, 1995; MUNHOS, 1999; GODOY, 2005; OLIVEIRA, 2006), além de pesquisas isoladas em diferentes universidades em todo o Brasil, o que demonstra o crescente interesse pelo tema.

Diante dos estudos que vêm se desenvolvendo e da base teórica assumida, pode-se inferir que os aspectos afetivos estão presentes nas interações educacionais e são parte constituinte de todo o processo de desenvolvimento do indivíduo. Citando Leite (2006):

Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. (...) principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. (p. 31)

Pode-se supor, também, que a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (disciplinas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

É importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta Dantas (1992), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade: "As manifestações epidérmicas da 'afetividade da lambida' se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade" (p. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas

de comunicação afetiva. Dantas (1992) refere-se a essas formas de interação como cognitivização da afetividade.

A ideia de um refinamento das marcas afetivas que, ao longo da vida, tornam-se cada vez mais atravessadas pela inteligência, deixando que o enfoque passe do afeto físico para aspectos mais sutis, embora de forma alguma menos importantes, trata-se de peculiaridade de grande interesse para os estudos de EJA. Neste sentido, ao se valorizar a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, faz-se necessário ressaltar a importância da mediação pedagógica do professor: assume-se que a qualidade dessa mediação é um dos principais determinantes da relação que se estabelece entre o sujeito e os diferentes objetos de ensino que surgem, também, na escolarização na fase adulta. Portanto, atividades bem planejadas e bem sucedidas, práticas pedagógicas coerentes e bem desenvolvidas, com uma mediação comprometida do professor, além de um bom domínio do conhecimento deste, constituem condições necessárias para que os alunos desenvolvam um bom nível de envolvimento com os objetos e uma motivação para sua participação ativa na construção de conhecimentos.

Com base nesse pressuposto, Leite (2006) destaca cinco decisões assumidas pelo professor no planejamento e desenvolvimento de ensino que, certamente, resultam em implicações marcadamente afetivas, determinando a futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento. São elas:

1-) Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino.

Para Leite (2006), esta é, para além de uma decisão técnica, uma escolha que necessariamente reflete valores, crenças e concepções de quem decide. Uma das implicações marcadamente afetivas, neste sentido, diz respeito à relevância dos objetivos escolhidos para uma determinada população. O ensino de conteúdos distantes da realidade dos alunos, que não os permitem ver a conexão com a realidade naquele aprendizado, vem construindo uma escola fracassada na tentativa de criar vínculos entre alunos e objetos de conhecimento.

2-) De onde partir - aluno como referência.

De acordo com Leite (2006), é importante planejar o trabalho pedagógico a partir do referencial e do repertório que o aluno já possui sobre o objeto em questão, pois isso aumenta a probabilidade de se desenvolver uma aprendizagem significativa. Assim, a decisão sobre ponto de partida do ensino deve ser tomada após a realização de uma avaliação diagnóstica que visa permitir ao professor conhecer o que os seus alunos já dominam a respeito do tema em questão.

3-) Como caminhar – a organização dos conteúdos

Para Leite (2006), a falta de organização lógica dos conteúdos constitui-se como fator que dificulta a apropriação do conhecimento para a grande maioria dos estudantes. A organização lógica, o encadeamento de conteúdos e sua continuidade organizada de forma a permitir ao aluno visualizar o desenvolvimento e crescimento de sua própria aprendizagem, implica no aumento das chances de criação de vínculos positivos com os conteúdos.

4-) Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino.

A escolha dos procedimentos de ensino pauta-se em uma questão central: a adequação ou inadequação da atividade proposta, em função dos objetivos estabelecidos. Mesmo em situações de ensino, onde se observam objetivos relevantes, o uso de atividades inadequadas ou não motivadoras impossibilita bons resultados.

5) Como Avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?

A avaliação configura-se como algo extremamente aversivo quando o aluno percebe que as consequências do processo direcionam-se contra ele. Segundo Leite (2006), esta é, na maioria das vezes, a lógica do modelo tradicional de avaliação: o professor ensina e depois avalia; se o aluno for bem, o processo teve sucesso; se o aluno for mal, ele próprio é responsabilizado pelo fracasso, podendo ser reprovado. A partir deste ponto de vista, o ensino e a aprendizagem são vistos e entendidos como processos independentes, dissociados: o ensino é tarefa do professor e a aprendizagem é tarefa do aluno.

Luckesi (1984, apud Leite, 2006) propõe o resgate da função diagnóstica da avaliação, ou seja, afirma que a avaliação só tem sentido em uma sociedade democrática, se os resultados forem utilizados a favor do aluno, com o objetivo de rever e alterar as condições de ensino para melhor.

Com base nas pesquisas que produziram os dados dos estudos do Grupo do Afeto, pode-se afirmar que a afetividade está presente em todas as mais importantes decisões de ensino do professor, as quais são fundamentais para a construção da relação aluno-objeto de conhecimento. Sobre isso, Leite e Tassoni (2002) afirmam que:

(...) as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. (p. 17)

Segundo os autores, quando as práticas de ensino vivenciadas pelos alunos não lhes possibilitam um bom desempenho, muitas vezes é devido a atividades descontextualizadas, instruções confusas, intervenções inadequadas do professor, entre outros. Assim, ao persistirem tais problemas nas práticas pedagógicas, o processo de aprendizagem do objeto em questão torna-se uma condição de sofrimento para o aluno e, de acordo com Leite e Tassoni (2002):

(...) obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto pode apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto. (p. 19).

Diante do exposto, tendo em vista que a afetividade, como já visto, está presente em todas as interações sociais, pode-se inferir que está igualmente presente nas relações que se desenvolvem nas salas de EJA. Dessa forma, a qualidade dessas interações constitui-se no

diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de aproximação ou de afastamento do aluno com os objetos de ensino e, conseqüentemente, com a escola. Este fator de aproximação ou afastamento na EJA faz-se de fundamental importância, pois os alunos adultos, diferentemente das crianças, podem optar por abandonar a escola, vendo-se novamente excluídos, implicando em novas marcas ainda mais profundamente negativas. Ou, por outro lado, pode aproximá-los, permitindo que superem o sentimento de exclusão e não pertencimento, possibilitando que conquistem seu direito e realizem o sonho de estudar.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Educação de Jovens e Adultos visa à educação integral daqueles que não tiveram oportunidade de vivenciar a escolarização regular na idade convencional, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades e dando-lhes condições para a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para o exercício consciente da cidadania.

Este dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como o veículo de que se serve a Constituição para consagrar o direito à cidadania substancial àqueles que não tiveram acesso à escolarização na infância, em profunda sintonia com as mudanças de ordem legal e social, e em especial com as aspirações da parcela de membros da sociedade que não dispõem de instrumentos suficientes, como o domínio da escrita, para o pleno exercício da cidadania. Esta modalidade de ensino deve permitir a melhoria do nível educacional da população – um reclamo social – em relação à qual o Estado mantém incômoda dívida social.

Porém, a condição de vida voltada para o trabalho acabou por afastar a maior parcela da população da possibilidade de estudos continuados ao longo da vida, devido a uma realidade pautada na máxima da produtividade, nesses tempos que exigem uma carga horária de trabalho cada vez mais exaustiva e da busca por gerar capital financeiro suficiente para provimento familiar. Nessa perspectiva, aqueles que mais se distanciam das possibilidades de estudos encontram-se nas classes menos favorecidas, onde a busca por sobrevivência se faz mais latente, cada vez mais cedo.

Destaca-se a importância de se reconhecer que esta modalidade envolve pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso, é necessário conhecer a história da EJA e a história das lutas do povo brasileiro nos movimentos sociais, compreendendo que se trata de uma

educação fora do padrão escolar, que exige uma adequação do trabalho pedagógico à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança. É preciso reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem jamais os ver como receptores passivos da assistência e do favor alheios. É indispensável, ainda, perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula interfere diretamente no envolvimento desses alunos, na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a retornar todos os dias.

Adultos não escolarizados conhecem bem o uso da escrita, sabem para que serve, onde é usada e, provavelmente, o que deve estar escrito nos diversos tipos de texto que existem. Sabem que o jornal apresenta informações sobre os fatos e acontecimentos, que os livros contêm histórias ou conteúdos, que os *outdoors* expõem propaganda para venda de produtos. Isto significa que esses homens e mulheres apresentam um processo de letramento bastante avançado que deve ser reconhecido. Muitos criaram estratégias de leitura de símbolos, sinais, imagens, cores, números, que lhes permitem orientar-se no meio urbano e desenvolver suas atividades de trabalho, mesmo sem o domínio da leitura e da escrita. Eles também resolvem contas mentalmente, na maioria das vezes, sem fazer uso das operações matemáticas formais.

São, em sua grande maioria, homens e mulheres com trajetórias de vida marcadas pelo fracasso escolar, pelo trabalho desde a infância, pela marginalização de acesso aos bens de consumo e a empregos melhor remunerados. São pessoas que, muitas vezes, internalizaram o estigma social do analfabeto, sentindo-se inferiorizadas por não poderem participar das práticas sociais de leitura e escrita.

Muitos buscam os estudos por necessidade imposta pelo trabalho; outros apresentam um profundo desejo de aprender a ler e escrever para poderem se inserir na cultura letrada. Plenitude – é a palavra usada por muitos alunos adultos para explicar o que buscam nas aulas de EJA.

Porém, ao chegarem à escola, deparam-se com um espaço e com práticas pedagógicas que não foram pensadas para esse público. Muitas vezes, encontram uma adaptação do trabalho destinado à crianças, desde a rotina, passando pela metodologia e, principalmente, pelos objetivos traçados para a educação na infância, tornando a permanência na escola extremamente desmotivadora. Não é sem razão que, de acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), 43% dos alunos que se matricularam na modalidade EJA deixam a escola antes da conclusão. Esses dados aparecem na sondagem Suplemento PNAD 2007 - Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional -, baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Tal problemática leva a outro ponto de destaque: a questão da formação de professores. Se o aluno encontra práticas inadequadas aos seus anseios e necessidades, não se pode culpabilizar o professor, que, na maioria das vezes, não recebeu formação adequada para trabalhar com o aluno adulto. Ele não possui conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito adulto, nem sobre metodologias adequadas a este público. Porém, não basta um breve curso introdutório ao tema para aqueles que vão trabalhar na área. Para além de se configurar como uma especialidade, a EJA é fundamental como campo de conhecimento na formação de todos os professores, porque se refere à “luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação.” (RIBEIRO, 2001, p.13).

A luta histórica no campo da EJA tem sido para que o poder público assuma sua responsabilidade na oferta da educação básica para jovens e adultos. Faz-se necessário que as universidades e sistemas públicos de ensino assumam e ofereçam uma formação inicial e continuada de professores nessa área e que a sociedade civil, organizada nos seus movimentos, seja demandante desta oferta de escolarização. Estas ações são necessárias para a conquista real da concepção de educação enquanto direito de todos.

Ao se observar o trabalho com a EJA, percebe-se que as ações pedagógicas devem envolver o reconhecimento dos diferentes grupos sociais que não são escolarizados e seus saberes, entendendo que esses sujeitos já construíram visões de mundo, já desenvolveram estruturas a partir das quais compreendem a realidade e sua própria inserção nela. Para Tfouni (1988):

... do ponto de vista cognitivo, não é adequado afirmar que indivíduos não alfabetizados que vivem numa sociedade letrada não possuem as características de raciocínio das pessoas alfabetizadas. (p. 22)

A sociedade, atualmente, consiste em um sistema pautado na exploração humana, na desigualdade social, premissas imprescindíveis para a manutenção do capitalismo. A Educação, em especial a de adultos, constitui crucial ferramenta para a construção de uma consciência crítica coletiva sobre a realidade em que vivemos e um instrumental para que os sujeitos possam optar por modificar o contexto onde estão inseridos, na busca por romper o ciclo de exploração. A EJA constitui-se em um campo privilegiado de possibilidades no sentido da conscientização política e social.

A história mostra que os planos e movimentos de alfabetização iniciam-se e findam de acordo com as possibilidades econômicas, políticas e sociais de cada época. No Brasil, até hoje, a EJA encontra-se ligada à concepção de alfabetização, como se fosse esta a sua única responsabilidade, diferentemente de outros países mais avançados em questões educacionais, que defendem uma formação de qualidade, continuada, permanente e ao longo da vida, não restringindo a educação de adultos à alfabetização.

É erro comum identificar a educação de adultos exclusivamente como aquela destinada ao analfabeto, razão pela qual facilmente se confunde o esforço da educação com o combate puro e simples do analfabetismo. Esse erro marcou significativamente a destinação e oferecimento de verbas em diversos momentos políticos no Brasil, deixando aqueles que desejassem retornar à escola concluir os estudos abandonados muito cedo, sem possibilidade de usufruir dos benefícios sociais, econômicos e culturais que lhes deve a sociedade. (GIUBILEI, 1993, p. 26-27)

Aqui, pretende-se realizar breve incursão histórica visando a uma apropriação do significado e da construção histórica da Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender de forma mais consistente a trajetória, as conquistas, os retrocessos e a luta em prol da educação para todos.

3.1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

BRASIL COLÔNIA

Pensar o início da educação de adultos, na história da educação no Brasil, remete ao sistema educacional fundado pelos jesuítas. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se, principalmente, a duas tarefas: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, na busca por conquistar fiéis para o catolicismo, abriam caminhos à penetração dos colonizadores. (ROMANELLI, 1991)

Nesse âmbito, a educação de forma sistematizada inicia-se com a vinda dos portugueses para o Brasil, tendo como primeiros educadores os religiosos, exercendo uma ação educacional missionária com os índios adultos. Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos, educação que perdurou por volta de duzentos anos, não relegando sua intencionalidade pautada na necessidade de adequar os índios à forma de vida europeia, com o apoio da realeza, que precisava de mão de obra para as mais diversas funções. Ensinavam normas e comportamentos vindos da cultura portuguesa, além de ofícios necessários ao bom funcionamento da economia da colônia.

A ideia de adotar uma política colonizadora através da conversão dos indígenas no Brasil colonial permitiu aos jesuítas desempenhar o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação, mas sua autonomia e crescente poder ideológico na colônia fez com que a

coroa combatesse o aumento desse controle, provocando a regressão do sistema educativo implantado.

Paiva (1973) ressalta que a educação dos adultos indígenas tornou-se, aos poucos, irrelevante, pois não era interessante para os membros da sociedade colonial que os indígenas tivessem o domínio da leitura e escrita, já que a economia baseava-se, principalmente, na exportação da matéria prima, sendo necessária mão de obra para trabalhos físicos, portanto não havia preocupação em expandir a educação a todos os setores sociais.

Entretanto, em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil, rompendo com a ordem do sistema de ensino que se tinha estabelecido, embora existissem algumas permanências, como sempre na história. Porém, somente no Império as ações no campo da educação de adultos voltam a permear no país. (PAIVA, 2001)

BRASIL IMPÉRIO

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar mão de obra para as novas ocupações técnico-burocráticas. No desenvolvimento da sociedade, que começa a ser industrial e urbana, surgiu a necessidade de se ter algum domínio de leitura e escrita para determinados postos de trabalho, de modo que a escola passou a assumir a função de educar para a vida e para a aprendizagem profissional.

O período imperial no Brasil inicia-se em 1822, com a Proclamação da Independência. Nesse novo contexto imperial, em 1824, foi criada a primeira Constituição do Brasil, garantindo instrução primária e gratuita para os cidadãos, incluindo os adultos. Segundo Paiva (1973), tal direito não passou da intenção legal, pois os considerados cidadãos de fato correspondiam a uma pequena parcela da população – a elite. Algumas realizações deveram-se às Províncias, que se

esforçaram para tal efetivação educacional. Porém, ao final do Império, o país chegava à cifra de 82% de analfabetismo.

De acordo com Paiva (1973), no ano de 1854 surgiu a primeira escola noturna e em 1876 já existiam 117 escolas por todo o país, como nas províncias do Pará e do Maranhão, que já estabeleciam fins específicos para sua educação. No Pará, visava-se dar instrução aos escravos como forma de contribuir para a sua educação, enquanto no Maranhão, pretendia-se que os homens do povo pudessem ter compreensão dos seus direitos e deveres.

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto, essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – lei Saraiva –, chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas. (PAIVA, 1973, p. 168).

Porém, são iniciativas isoladas que não prosperaram. A população, principalmente as camadas sociais mais baixas, continuou excluída do processo educacional.

BRASIL REPÚBLICA

Seguindo o processo histórico do Brasil, a República foi marcada pela Constituição de 1891, onde se descentralizou o encargo pela educação, realocando a responsabilidade pública pelo ensino básico nas Províncias (ROMANELLI, 1991). Com isso, a formação educacional das elites foi garantida, enquanto as camadas sociais mais baixas tornaram-se marginalizadas do processo, uma vez que a oferta de ensino estava a cargo das Províncias, que possuíam baixo poder econômico e político, sendo dependentes dos interesses das oligarquias que as controlavam e sustentavam. Mais do que isso, a nova Constituição excluía os adultos analfabetos, que eram a maioria entre a população dessa faixa de idade, do poder de voto.

A educação, no período, assumia um caráter elitista, sendo difícil o acesso das camadas populares. No período, acontecem muitas reformas, entre elas destaca-se a Reforma Benjamim Constant, que institui os exames de madureza, como destaca Giubilei (1993):

Com a República, as várias reformas tentaram, sem êxito, solucionar os problemas educacionais mais graves. Um desses problemas foi a facilidade com que o estudante conseguia obter os certificados de preparatórios para ingressar no ensino superior. (...) Dada, então, tal situação no ensino brasileiro, foi instituído o exame de madureza em 1890, na Reforma Benjamim Constant, realizado pela primeira vez em 1899. O Art. 33 do Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, dá a dimensão do termo “madureza”: “verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária”, através de um exame prestado ao final do curso secundário. (p. 30-31)

A partir da criação dos exames de madureza, multiplicaram-se os cursinhos preparatórios para os exames, que visavam permitir a aprovação nos testes. Principalmente no início, esses cursinhos não se preocupavam com a qualidade da formação dos estudantes. De acordo com Giubilei (1993), desde a primeira Reforma da República, o termo “exame de madureza” perdura, mostrando-se presente nas reformas posteriores à de Benjamim Constant.

Vamos encontrar referência ao exame de madureza nas Reformas da Primeira República de 1901 (Epitácio Pessoa), de 1911 (Rivadavia Correa), de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves – Rocha Vaz). (GIUBILEI, 1993, p. 38)

Os exames de madureza fizeram-se presentes em diferentes períodos da história do Brasil, sendo os cursinhos preparatórios caracterizados de acordo com as concepções educacionais do período e as condições materiais da sociedade e serão mencionados em outros momentos desta incursão histórica.

Ainda no período do Brasil República, segundo Paiva (1973), até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), mais particularmente na década de 1910, a maior parte das discussões

sobre o problema da educação popular travava-se nas Províncias, através do debate dos projetos de reforma. Porém,

A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30. (PAIVA, 1973, p. 168)

No contexto da Primeira Guerra Mundial, com o processo de industrialização e urbanização, forma-se a nova burguesia urbana e parcelas emergentes desta exigem o acesso à educação, tais segmentos aspiram por uma educação acadêmica e elitista, como a dirigida às camadas mais ricas, enquanto o restante da população continua analfabeta e marginalizada social e politicamente. (ROMANELLI, 1991)

No entanto, após o final da Segunda Guerra Mundial, vem à tona o problema da educação das massas como instrumento de construção de uma sociedade mais democrática. Tal agitação, que reivindicava educação popular, estendeu-se na década de 1920, levando educadores e a população a promoverem um movimento que visava à ampliação do número de escolas e à melhoria de sua qualidade. Segundo Paiva (1973), isso favoreceu a implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Renovadores do campo educacional exigiram que a responsabilidade da oferta desses serviços educacionais fosse deixada a cargo do Estado, centralizando sua responsabilidade. Nesse contexto, a educação escolar começou a tornar-se alvo de preocupação sistematizada da população e do governo, que percebiam a nova importância do direito e necessidade de todos acessarem a educação, garantindo sua gratuidade.

Nos anos 20 aparecem os primeiros profissionais da educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com idéias políticas defendendo o tecnicismo em educação e trazendo implícita a aceitação das idéias políticas dos

que governam, a educação popular vinculada pelo entusiasmo na educação nada mais foi do que uma expansão das bases eleitorais, pois a preocupação maior estava vinculada ao aumento do poder da classe burguesa. (PAIVA, 1973, p.28).

Diferentes discussões e definições em torno da alfabetização e/ou escolarização de adultos acompanham lutas ideológicas e políticas no período, trazendo consequências ao processo educativo de sujeitos que buscam tardiamente sua escolarização. Porém, apesar de todas as dificuldades enfrentadas e todos os limites que o discurso sofreu na prática, esse período foi marcado pelo Otimismo Pedagógico.

PERÍODO VARGAS

A partir da Revolução de 30, começo da era Vargas, as mudanças políticas e econômicas permitiram finalmente o início da consolidação de um sistema político de educação elementar no país. Ocorre uma reformulação no papel do Estado, pois os interesses reforçados nesse momento eram uma reivindicação social, não mais apenas interesses das oligarquias, como ocorria no período anterior, gerando, conseqüentemente, experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. De acordo com Romanelli (1991), foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos, discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial a partir da constituição de 1934.

Pode-se afirmar que a educação de jovens e adultos começou a delinear-se, oficialmente, no Brasil a partir da década de 30, quando, finalmente, vislumbra-se o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração

populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo cada vez mais setores sociais. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente visando à extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

A mudança do papel do Estado está implícita na Constituição de 1934. Tal Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, o qual estabeleceu medidas vinculadas à responsabilidade do setor público em manter e desenvolver uma educação para todos.

Até a Segunda República o problema da educação dos adultos não se distinguiu, salvo raras exceções, dentro da problemática mais geral da Educação Popular. Ele começa a ser notado de forma independente a partir da experiência do Distrito Federal (1933 – 1935) e das discussões realizadas durante o Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940, que indicou a existência de 55% de analfabetos com mais de 18 anos (ROMANELLI, 1991). A polêmica é iniciada entre os que acreditam ser mais fácil solucionar o problema do analfabetismo por meio da ampliação das redes de ensino elementar comum e aqueles que solicitavam medidas de efeitos mais imediatos, visando à necessidade de programas especiais voltados aos adultos. Inicia-se, também, um movimento que buscava atender os apelos da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –, recém-criada, para que os países se esforçassem no sentido de prover educação aos contingentes de adultos analfabetos.

Segundo Paiva (2001), na Segunda República, a primeira experiência com educação de adultos, de maneira mais ampla, colocou de forma clara o papel político de tais programas, que mostrava seu caráter ideológico e sua função de recomposição do poder político e das estruturas sócio econômicas. Durante o Estado Novo, entretanto, a preocupação ideológica perde força, sendo as discussões travadas, basicamente, em termos técnicos: tratava-se de discutir a

necessidade de um programa, que ainda era inexistente, para adultos e não de orientá-lo concretamente, inexistindo a preocupação com o papel da alfabetização no contexto político eleitoral. (ROMANELLI, 1991)

Já a década de 40 pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos, salienta Paiva (1973). Nela, aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas importantes, tais como a regulamentação do fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) e a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), incentivando e realizando estudos na área. Destaca-se, no período, o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), através da qual construiu-se uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos. Na época, ocorreu a realização de dois eventos fundamentais para a área: o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, de 1949.

Só em 1940 acontece a compreensão da educação de adultos como problema político nacional. Em relação a isso, era dever do Plano Nacional de Educação (PNE) incluir em suas normas o ensino integral gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-se aos adultos. Além disso, com a criação do INEP, em 1938, pôde instituir-se, através de suas pesquisas e estudos, o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), que visava ampliar a educação primária, incluindo o Ensino Supletivo para jovens e adultos.

A partir dessa breve incursão histórica, pode-se considerar que foi apenas a partir de 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, que a Educação de Adultos tornou-se oficial.

Decreto nº 19.513

Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário.

Art. 4º Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes:

§ 2. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1945)

Após este marco, existiram muitos projetos e campanhas, que foram lançados com a intenção de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade convencional. Agrupando-os, tem-se: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB; o sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); os Centros Populares de Cultura – CPC (1963); o Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL. Boa parte dos movimentos estava mais voltada para atender às necessidades de qualificação da mão de obra para o setor industrial, além da necessidade de ampliar os currículos eleitorais mantidos pelas práticas clientelísticas do período, porém vários movimentos tinham o intuito de atender às populações das regiões menos desenvolvidas, além da preocupação de conscientização e integração dessa população através da alfabetização e utilização do sistema Paulo Freire (FREIRE, 1975).

Já em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos, o SEA, o qual tinha como fim reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo, abrangendo adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento a favor da educação de adultos, no qual se insere o SEA, foi citada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Essa campanha criou uma infraestrutura nos estados e municípios com a finalidade de atender à educação de jovens e adultos. Em paralelo a essa campanha, foram organizadas outras: a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), mas essas pouco fizeram e pouco duraram (ROMANELLI, 1991).

Como pode-se perceber a partir dos muitos movimentos que passam a eclodir a partir de 1940, o Estado aumentou sua responsabilidade para com a educação de adolescentes e adultos,

rompendo com a fragmentação predominante que se observava nas épocas anteriores. Essa ação do Estado deve-se, em muito, ao fato de que a maioria da população se urbanizava e promovia uma pressão por melhores condições de vida. Porém, as oportunidades que o Estado oferecia à população tinha como interesse proporcionar, com tal educação massificada, um mecanismo de acomodação de tensões, as quais tendiam a crescer entre as classes sociais nos meios urbanos, e uma qualificação mínima para uma mão de obra que serviria aos projetos nacionais de desenvolvimento. Portanto, a educação de adultos tornou-se necessária para que a nação brasileira se caracterizasse como desenvolvida. Os esforços feitos acerca da educação concederam uma queda nas taxas de analfabetismo, mas o nível de escolarização ainda era muito inferior ao dos países ditos de primeiro mundo. (PAIVA, 2001)

No final da década de 40 e início dos anos 50, tornava-se uma necessidade promover a educação da população para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava nos países: era preciso formar os contingentes de mão de obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. Essa necessidade de promover a educação e qualificação foi justificada por várias teorias ligadas à política e a ampliação das bases eleitorais do país, com incentivo externo.

Ao final dos anos 40 e início dos 50, ocorreu o desenvolvimento dos programas de massa destinados à educação dos adultos. Nos anos 50, vemos o aparecimento da citada Campanha Nacional de Educação Rural, promovida e instalada pelo governo, que se reflete na reorientação dos organismos internacionais em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando-se em pequenas comunidades no interior do país.

A primeira metade dos anos 50 foi marcada pela modificação da estratégia da política governamental, que se orientava, cada vez mais, em uma direção nacionalista. Entretanto, essas mudanças não se refletiram na educação das massas.

CINQUENTA ANOS EM CINCO: JUSCELINO KUBITSCHKEK

O primeiro presidente eleito após o suicídio de Vargas foi Juscelino Kubitschek. No começo do governo Kubitschek, não se observavam grandes modificações no campo da educação dos adultos. Em seu Programa de Metas, *Cinquenta anos em cinco*, a educação fica restrita à formação técnico-profissional. Em 1956, entretanto, alguns técnicos tentam apresentar a educação como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do país, pois formaria os contingentes de mão de obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. (ROMANELLI, 1991)

Durante o Governo Kubitschek é promulgada a Lei nº 3.293, de 29 de Outubro de 1957, que volta a falar sobre os exames de madureza, criados na Reforma Benjamim Constant, durante a República, anteriormente mencionados. De acordo com esta lei:

Art. 91. Aos maiores de 18 (dezoito) anos será permitida a obtenção de certificado de licença ginásial, mediante a prestação de exames de madureza referentes ao 1º ciclo do curso secundário, após estudos realizados sem observância do regime escolar exigido por êste Decreto-lei. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de licença colegial - clássica ou científica - aos maiores de 20 (vinte) anos, portadores do certificado de licença ginásial ou de diploma equivalente.

§ 1º Os candidatos deverão prestar os exames de madureza referentes ao 1º e 2º ciclos do curso secundário, de uma só vez, ou em dois conjuntos consecutivos de disciplinas afins.

§ 2º Os exames de madureza deverão ser prestados perante estabelecimento de Ensino Secundário federal ou equiparado.

§ 3º Observado o disposto no parágrafo anterior, o Ministério da Educação e Cultura buscará assegurar, anualmente, a prestação de exames de madureza a todos os que os requeiram, preenchidas as formalidades da inscrição. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1957)

Já em 1958, vemos maiores mudanças, quando os educadores, influenciados pelo pensamento filosófico cristão europeu, começam os debates sobre esse tipo de educação: enquanto, de um lado, católicos conservadores defendiam o ensino privado nos debates da LDB, de outro, Paulo Freire expunha suas ideias pedagógicas. Durante essa efervescência de debates,

surge o MEB (Movimento de Educação de Base), que começou funcionar em 1961: era um movimento de cultura popular, que visava à alfabetização da massa rural, além da formação cristã, com ensino catequético.

O ano de 1958 marcou o início de uma nova fase da educação de adultos no Brasil. Com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, não somente explicitou-se a falência das campanhas governamentais, estimulando o desenvolvimento de experiências locais e a busca de soluções, como também explicitou-se a luta travada nos meios educacionais brasileiros em torno da discussão da Lei de Diretrizes e Bases. A atenção dos educadores brasileiros, desde 1948, ficou voltada ao debate da LDB, pois acreditavam que esta poderia assegurar uma orientação nacional da educação.

Como, diante do quadro exposto, as campanhas voltadas para adultos não tiveram muito prestígio, surgiu a necessidade de buscar uma solução para o problema a partir da mobilização dos educadores, criando-se o programa experimental da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo orientado pelo INEP. Segundo Romanelli (1991), paralelamente, surgiram movimentos que tentaram responder às questões colocadas pelo Congresso de 1958 e que deram origem a um novo quadro de profissionais da educação. Eles trataram basicamente da educação dos adultos, enfrentando questões políticas, econômicas e sociais muito diferentes dos anos 20, pois estavam comprometidos com escolhas político ideológicas, na busca por responder ao “nacionalismo desenvolvimentista” e a transformação do pensamento social da Igreja.

Tal renovação pedagógica deve-se ao fato de que vários grupos buscavam formas de sustentação política junto às camadas populares, usando a educação como melhor mecanismo para esse fim. Nesse contexto, a economia estava crescendo e internacionalizando-se. Com o Governo de Kubitschek (1956-1961), o mercado nacional foi aberto para produtos duráveis das empresas transnacionais. No entanto, o padrão de consumo forjado nesse governo não conseguia

mais manter-se, devido à insegurança na estabilidade profissional e à queda do poder aquisitivo dos salários.

Deve-se salientar que, por outro lado, enfatizaram o papel da educação como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas sociais, que buscou reintroduzir a reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro. Dentro desse contexto, surge uma das figuras mais importantes dessa modalidade de ensino: Paulo Freire.

Para Paulo Freire a sociedade tradicional brasileira estava em crise, exigindo que houvesse a passagem para uma sociedade mais democrática. Nesse processo, o povo deveria emergir criticamente, desejando participar e decidir, para abandonar sua condição de “objeto” e passar a ser “sujeito” da história. Nas ideias de Paulo Freire, “a acomodação e a massificação eram substituídas pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização.” (PAIVA, 1973, p.252). Essa educação defendia um método que permitisse ao educador possibilitar ao homem tornar-se autônomo, para que ele passasse a ter uma postura consciente e crítica diante de seus problemas.

Paiva (1973) ressalta que, desde o final da década de 50 até meados de 60, viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. Pode-se perceber tal afirmação quando, em 1958, realizou-se o já citado II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, no qual educadores manifestavam a preocupação em formar um novo e próprio espaço para esse ensino, reconhecendo que suas ações e características eram muito diferentes da educação regular. Pensava-se em mudar o modo de ver e pensar a educação de adultos, pois, até então, os adultos analfabetos eram entendidos, equivocadamente, como pessoas ignorantes e imaturas, que seriam atualizados com os mesmos conteúdos formais da escola primária, sendo a metodologia, conteúdo e material os mesmos que para as crianças.

Portanto, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos constitui-se num marco histórico para a área. Paulo Freire apresenta e defende, liderando um grupo de educadores

pernambucanos, o relatório intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos mocambos”, que defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política (PAIVA, 1973).

GOVERNO JOÃO GOULART

Após a inauguração de Brasília, em 1960, Jânio Quadros assume a presidência do Brasil, em 1961. No mesmo ano é promulgada a LDB de 1961, que volta a abordar a questão dos exames de madureza.

De todas as reformas já citadas, a LDB 4024/61 foi a que deu uma amplitude aos estudos dos adultos, desobrigando-os de frequentarem as salas de aula e retomando o termo “madureza”, utilizado em períodos anteriores. Além disso, ampliou as possibilidades de o adulto prestar os exames de madureza, feitos também no nível colegial. O Art. 99 dessa Lei determina que “aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza em dois anos no mínimo e três no máximo após estudos realizados sem observância de regime escolar”. Parágrafo único desse artigo determinava que “nas mesmas condições se permitirá a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos”. (GIUBILEI, 1993, p. 38)

De acordo com Giubilei (1993), esta lei acabou sendo a base legal da educação de adultos por longo período e “só veio a se alterar quando da implantação da Lei 5692/71, que dedicou todo um capítulo à educação de adultos” (p. 38). Esta Lei, que institui o Ensino Supletivo, será, posteriormente, retomada.

Ainda em 1961, Jânio Quadros renuncia e seu vice assume, iniciando-se o governo João Goulart, período no qual as ideias de Paulo Freire concretizam-se em projetos educativos, levando-o a conquistar programas de educação de adultos a nível nacional neste governo, muito pouco tempo antes do Golpe Militar de 1964.

Paiva (1973), ao realizar uma caracterização do método Paulo Freire, que passa a ser sistematizado a partir de 1962, afirma que não se tratava de simples técnica neutra, mas de todo

um sistema coerente no qual a teoria formava a técnica pedagógica e seus meios. Derivava, diretamente, de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas e representava uma combinação das conquistas da teoria da comunicação da didática contemporânea e da moderna. Enfatiza-se que Freire (1975), ao partir de uma visão crítica do mundo, oferece, em termos teóricos e metodológicos, uma formulação revolucionária.

Segundo Paiva, (1973), esse educador constituiu uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partindo da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação.

Diversos grupos de educadores articularam-se e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional de iniciativas. Em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil da proposta orientada por Paulo Freire. A preparação do plano contou com forte engajamento de estudantes, sindicatos, e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época.

Portanto, uma das mais notáveis e interessantes iniciativas relacionadas a projetos para educação de adultos foram os Círculos de Cultura, iniciados por Paulo Freire (FREIRE, 1975) no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias, desenvolvendo um método inovador de alfabetização. Em resposta aos eficazes resultados, o governo aprovou a multiplicação dessas primeiras experiências em um Plano Nacional de Alfabetização, que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de 20 mil núcleos, os chamados círculos de cultura, pelo País.

O pensamento de Paulo Freire construiu-se a partir de uma prática baseada em um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social: se antes a educação era vista como o meio de combater e superar a pobreza e a marginalização, o analfabetismo passava a ser interpretado, agora, como um efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária.

Fez-se necessário, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, por isso, a alfabetização e a educação de base de adultos deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Para Paulo Freire: a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegar o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história. (PAIVA, 1973, p.251)

Porém, durante o regime militar (1964-1985), estes movimentos e seus representantes, incluso Paulo freire, foram perseguidos, reprimidos e exilados pelo Governo Militar.

PERÍODO DA DITADURA MILITAR

Os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos após instalação do golpe militar de 1964, que causou uma ruptura política, perseguindo os dirigentes desses movimentos e censurando seus ideais. O Programa Nacional de Alfabetização e a Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e seus líderes presos, além da ocupação, pelos militares, da Secretaria Municipal de Educação de Natal. Essa repressão consistiu em uma resposta dada pelo Estado autoritário aos programas de educação de adultos, pois estes contrariavam os interesses do golpe militar, uma vez que refletiam os interesses da população. Eram esses interesses das massas que o governo queria suprimir no quadro nacional. (ROMANELLI, 1991)

Ainda nessa época de repressão, oficialmente foram consentidos alguns programas de caráter conservador, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), nascida no Recife, assistindo aos interesses do regime vigente. Na verdade, a educação de jovens e adultos não poderia ser abandonada pelo Estado, pois o governo precisava responder a um direito de

cidadania legítimo de todos. A resposta foi a criação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – em 1967 e, posteriormente se implantou o Ensino Supletivo (1971).

O MOBRAL foi criado no governo de Marechal Arthur da Costa e Silva, que assumiu em 15 de março de 1967 e foi afastado em 31 de agosto de 1969, por motivos de saúde. O MOBRAL tinha como principal objetivo erradicar totalmente o analfabetismo, mas, igualmente, preparar mão de obra necessária aos interesses do Estado. Na década de 80, aconteceu um crescente descompromisso do Governo Federal por programas de alfabetização de jovens e adultos, deslocando tal responsabilidade para o plano Municipal (PAIVA, 1994 apud SILVA, 1997).

Em relação ao MOBRAL, criado pela Lei 5.379 em 1969, este distanciou-se de sua proposta inicial (voltada aos aspectos pedagógicos), passando à configuração de um programa que, por um lado, visava atender aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, não deixar de servir aos objetivos políticos dos governos militares (PAIVA, 1973). O MOBRAL tinha como presidente, inicialmente, o economista Mário Henrique Simonsen, o qual, junto com o ministro da Educação Jarbas Passarinho, promoveu uma propaganda do Movimento para os empresários, convencendo-os de que esse programa livraria o país do analfabetismo e conservaria a estabilidade social, suprindo as empresas com amplas ofertas de força de trabalho alfabetizada.

No que diz respeito às características do MOBRAL, destaca-se: o paralelismo em relação aos outros programas de educação, obtendo recursos financeiros independentes de verbas orçamentárias; a descentralização da organização operacional por meio das comissões Municipais; e a direção do processo educativo centralizado através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, responsabilizado por várias ações, execuções e ordenamentos em relação à educação.

A atuação do MOBRAL dividiu-se em dois programas: o Programa de Alfabetização (1970) e o Programa de Educação Integrada – PEI. Em 1970, o Movimento prometia acabar em dez anos com o analfabetismo. Nessa época existia dinheiro, controle dos meios de comunicação, uma oposição quieta e intensa campanha de mídia, concernindo em um aparente avanço. (PAIVA, 2001)

No ano de 1973, observa-se que o MOBRAL adquire autonomia frente às Secretarias de Educação, concretizada a partir da consolidação de convênios com escolas particulares, da concessão de uma autorização a esse Movimento de expedir certificados referendados por tais secretarias, ficando, desse modo, fora do controle dos organismos públicos estaduais e municipais de administração do ensino (PAIVA, 1973).

Sobretudo, o MOBRAL foi criticado porque destinou pouco tempo à alfabetização e por causa dos critérios utilizados na verificação de aprendizagem. Nesse contexto, no final da década de 70, o movimento teve seus objetivos modificados, ampliando para outros campos de trabalho, onde se observava cada vez mais o fracasso dos objetivos estabelecidos no intuito de acabar com o analfabetismo.

Na sequência, em se tratando da legislação mais recente, de forma geral, pode-se assumir que a LDB 5692/71 contemplava um caráter supletivo para adultos, excluindo as demais modalidades, e estabelecia algumas semelhanças com o MOBRAL relativas à profissionalização para o mercado de trabalho e à visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos. Mas, no que diz respeito ao Ensino Supletivo, este foi regulamentado na Lei 5.692 de 1971, no Capítulo IV.

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acôrdo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1971)

No entanto, melhor explicitação de seus fundamentos e características encontra-se no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699 (1972) e no documento “Política para o Ensino Supletivo” (1972). Dessa maneira, o Ensino Supletivo pretendia apresentar-se como uma novidade em relação à concepção de escola.

O Ensino Supletivo apresentava alguns princípios e características principais: definição desse ensino como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular; voltado para o esforço em prol do desenvolvimento nacional; e, por fim, tal ensino precisaria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas à grande demanda existente em relação a essa educação. Desta forma, o Ensino Supletivo tinha como objetivo recuperar o que era entendido como atraso educacional, atualizando os conhecimentos, formando uma força de trabalho que corroborasse com o desenvolvimento do país.

A metodologia do Ensino Supletivo ateu-se às soluções de massa, à racionalidade feita em relação aos meios e às várias pessoas a serem atendidas. Nesse sentido, o Supletivo desejava ofertar uma escolarização que se afirmava neutra, que a todos servisse. Essa concepção de um ensino neutro foi explicada pelo então presidente da República Emílio Médici, afirmando que a condição social de cada um dependeria de sua condição genética e de seu esforço realizado mediante as oportunidades oferecidas (ROMANELLI, 1991).

Em síntese, o Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70.

Em meados de 1972, o documento “Adult Education in Brazil” foi expedido pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura a fim de se configurar na III Conferência Nacional de Educação de Adultos, baseada nos documentos expedidos em Tóquio, pela UNESCO. Seu conteúdo visava colocar o sentido da educação de adultos no contexto brasileiro, pós- criação do MOBRAL e do Ensino Supletivo, que foram marcos significativos para a consolidação da educação de adultos no país. Afirmava ser “recente a preocupação com a educação como elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento” e que havia também “uma atitude nova no sentido de encará-la como rendoso investimento.” (HADDAD e DI PIERRO, 200, p. 95)

Com a presença dos militares no poder, a partir do Golpe de 64, era a proposta principal dos mesmos colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento criado por eles, ou seja, através da coerção, a fim de manter a “ordem” econômica e política. Para isso, a intenção era reprimir todos os movimentos de fundo popular e manipular tais setores através de movimentos como o MOBRAL ou a instituição do Ensino Supletivo. O resultado dessa trama foi que em um regime de exceção, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira, sem o ser na realidade. Somado a isso, foi possível visualizar que, frente a tantas barreiras, existiam uma dimensão formal e alguns limites explícitos para uma possível “democratização” de oportunidades: a educação de jovens e adultos viu-se guiada pelos interesses do ensino privado; no Ensino Supletivo ocorria uma dispersão entre os órgãos responsáveis e firmava-se, principalmente, no âmbito estadual; raramente observavam-se significativos programas próprios para a educação de adultos na Esfera municipal. De acordo com Paiva (1973), uma organização efetiva do setor educacional ainda não se fazia visível.

REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

Entretanto, com a volta da Democracia na década de 80, definiu-se uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos, a partir da Constituição Federal de 1988.

Com a retomada do governo nacional pelos civis, em 1985, e a redemocratização da sociedade brasileira, firmou-se uma nova postura frente às relações sociais, que resultou em um alargamento do campo dos direitos sociais. Os movimentos sociais passaram a ocupar espaços crescentes na cena pública e também começaram a redirecionar as demandas educacionais. Isso “resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios” (HADDAD e DI PIERRO, 200, p. 112), que permitiram a materialização do reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental e a responsabilização do estado por sua oferta pública, gratuita e universal. Uma contradição ainda era notável: apesar da afirmação no plano jurídico, as políticas públicas concretas não sinalizavam o avanço desse reconhecimento e dessa responsabilidade, ou seja, permanecia tudo na letra da lei, sem uma proposta efetiva no plano da realidade concreta.

Mas a Constituição Federal, promulgada em 1988, garantiu importantes avanços no campo do EJA. No artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independente de idade, e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim o artigo 208 é claro:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Embalado pelo discurso de desqualificação da educação de jovens e adultos contido nas propostas de educadores brasileiros e da assessoria do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208. O governo manteve a gratuidade da educação pública a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade convencional.

Apesar do artigo que definiu na constituição a educação como direito de todos, chega-se à década de 90 com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a esta efetivação, uma vez que os programas que foram ofertados após 1988 estiveram longe de atender a demanda populacional.

No período pós-regime militar, procurou-se romper com os programas idealizados pelos militares. Uma das primeiras ações foi a extinção do MOBRAL, projeto que esteve diretamente associado ao controle político pelos militares. O movimento não encontrava mais condições políticas favoráveis ao seu controle institucional e isso levou à sua diluição. A partir de 1985, cria-se a Fundação Educar – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – como forma de substituir o MOBRAL.

A Fundação Educar, apesar de herdar funcionários, estruturas e práticas político pedagógicas do MOBRAL, produziu transformações e passou a subordinar-se à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC. As funções da Fundação eram: articular o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático e avaliar as atividades.

Privilegiando a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil, a Fundação fixou sua diretriz de descentralização. Apoiou,

também, algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos, realizados por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil. Algumas mudanças significativas trazidas pela Fundação foram a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de ser uma instituição de execução direta.

O processo de “redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção das eleições diretas, a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais” (HADDAD e DI PIERRO, 200, p. 120) possibilitaram a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos e a influência sobre programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização dos mesmos.

Todas essas mudanças refletiram em um processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos, que culminou na Assembléia Nacional Constituinte, visando tornar o processo algo institucional. O resultado foi a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade. Tal realização foi consagrada no já citado Artigo 208 da Constituição de 1988. Além disso, as disposições transitórias estabeleceram um prazo de dez anos para que os governos e a sociedade civil concentrassem esforços no intuito de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, utilizando para tal 50% dos recursos destinados à educação para os três níveis de governo – nacional, estadual e municipal. (ROMANELLI, 1991)

Tal processo deu base para que ocorresse uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. A expectativa era tanta que a ONU declarou 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Entretanto, o esperado não se concretizou integralmente. Muitos outros fatores foram cruciais para impedir que esse processo ocorresse integralmente, começando pela extinção da Fundação Educar, em março de 1990, no início do governo de Fernando Collor de Mello. Propunha-se a implementação de um plano de ajuste das contas públicas e controle da inflação, através do corte aos financiamentos das

atividades de alfabetização de adultos, que acabou sendo prejudicada nesse processo. A extinção da Educar significou um marco na descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois representou a transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Tal governo prometeu colocar em ação um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), para substituir a atuação da extinta Fundação Educar, porém, ficou desacreditado e foi abandonado, preso às intenções do mandato de Itamar Franco.

Em 1993, por um processo de consulta participativa, buscou-se a formulação de outro plano de política educacional a fim de proporcionar ao país uma abertura maior aos investimentos externos para essa área. Em 1994, o Plano Decenal foi concluído, fixando metas para promover oportunidades de acesso e progressão do ensino fundamental a um grande número de analfabetos e pouco escolarizados.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, artigos 4º e 5º, trazendo um significativo ganho à educação de adultos, institucionalizando esta modalidade de ensino.

Apenas em 1996, a Educação de Jovens e Adultos passou a existir como uma modalidade. Somente com a nova LDB nº 9394/96, art.37 e art.38, é que se passa a contemplar algumas especificidades da educação de jovens e adultos e a buscar uma melhor adequação às novas exigências sociais.

É importante destacar que só se pode falar em EJA como modalidade de ensino para alunos jovens e adultos a partir de da LDB de 1996. Antes, tinha-se apenas a Educação de Adultos. A nomenclatura EJA – Educação de Jovens e Adultos – só passa a existir depois de 1996. Tal processo ocorre como uma forma de forçar a entrada do jovem no espaço do adulto. Observa-se, a partir de então, o uso da EJA como saída e encaminhamento para alunos repetentes, que estão com problemas no sistema regular de ensino.

Dentre algumas alterações significativas, pode-se destacar que essa lei suprime referências ao ensino profissionalizante atrelado ao EJA, criando um capítulo único para esta modalidade, defendendo uso de didática apropriada às características do alunado, condições de vida e trabalho, incentivando a aplicação de projetos especiais que proporcionem o alcance dos objetivos desejados.

Ressurge uma proposta pautada na lei e o Conselho Nacional de Educação emite parecer reconhecendo a dívida social e a necessidade de investimento pedagógico nesta modalidade de Ensino. A reorganização curricular e a ressignificação de experiências e etapas anteriores desafiaram, também, os estados e Diretrizes Curriculares foram construídas visando à implementação da Política Educacional para adultos e jovens trabalhadores.

No entanto, o Plano foi deixado de lado no governo de FHC – Fernando Henrique Cardoso (1994/1998) –, que priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública, que compreendia diversas medidas. Nesse sentido, foi aprovada uma emenda constitucional próxima à promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso no final de 1996, trouxe uma seção curta e sem grandes novidades para a educação básica de jovens e adultos. A grande novidade foi o rebaixamento das idades mínimas para que os estudantes se submetessem aos exames supletivos: para o Ensino Fundamental, fixou-se a idade de quinze anos e para o Ensino Médio, a de dezoito anos, somada à ruptura através da abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando-o ao ensino básico comum. Em 1997, fruto das determinações da nova LDB, foi criado um Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE). Este foi apresentado à Câmara dos Deputados em fevereiro de 1998. Paralelamente, um grupo se reuniu para criar um conjunto de propostas para a educação que ficou sendo conhecido de “O PNE da sociedade brasileira”.

De modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica do país, foi iniciada, em 1995, a Reforma Educacional. Tal reforma propunha racionalizar os gastos públicos em favor do Ensino Fundamental obrigatório. O principal instrumento da Reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que, a partir do Artigo 60 das Disposições Transitórias, fez criar em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Isso implicou em que o MEC mantivesse a educação de jovens e adultos em posição marginal nas políticas públicas, o que reforçou a tendência que já havia sido notada, pela descentralização do financiamento da área e da produção dos serviços. (PAIVA, 2001)

Viu-se, portanto, que as iniciativas para o processo de democratização do ensino básico de jovens e adultos existiram, mas a continuidade foi impedida pela crise de financiamento e pela reforma do Estado. Houve um paralelo recuo do Ministério da Educação no seu exercício em relação à essa modalidade de ensino. Mas outras instâncias do governo passaram a tomar iniciativas ou mesmo acolher as propostas das organizações da sociedade civil. Isso teve reflexo na criação de três programas federais visando à formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, que se desenvolveram em regime de parceria, envolvendo várias alas da sociedade. São eles: o Programa Alfabetização Solidária (PAS); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

Apesar de muitos planos e projetos visando à melhoria dessa modalidade educacional, ainda persistem grandes desafios no presente e para o futuro no sentido de que seja possível a superação do analfabetismo no Brasil. O processo de democratização da educação e a superação do analfabetismo encontram centenas de empecilhos, como a questão do analfabetismo funcional, fruto de uma passagem pouco significativa por um sistema de ensino que não está apto a promover um letramento efetivo, um domínio dos conhecimentos escolares e uma

conscientização e formação sócio política, em um sistema escolar que apresenta uma deficitária qualidade de ensino.

Além disso, coloca-se como necessária a superação dos modelos de campanhas emergenciais, que prometem, mas acabam não realizando as intenções propostas. O país necessita de uma sólida estrutura política e econômica que atenda a essa demanda da população, que acabou ampliando-se e integrando uma parcela cada vez mais significativa de jovens que não tiveram como continuar seus estudos e agora buscam conhecimento e certificação escolar. Cria-se, assim, uma nova identidade para a educação de adultos com um crescente contingente de jovens que a procuram, e ampliam-se, também, as dificuldades para atrelar novas linguagens e culturas em um mesmo contexto escolar.

Outros pontos, como a atuação e o papel do Estado nessa lógica participativa, a atuação e o contexto em que se inserem as parcerias e os serviços públicos não estatais, também permeiam grandes discussões que merecem atenção, uma vez que são fundamentais para estruturar-se um sistema realmente eficiente visando à educação continuada ao longo da vida. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o maior desafio será: “encontrar caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XXI, como a universalização da alfabetização” (p. 143).

Somente após grandes conquistas na EJA, neste sentido, será possível pensar em mudanças significativas nos índices de analfabetismo que condenam boa parcela populacional à marginalização e impedem o acesso à cidadania plena. A igualdade de oportunidades constitui apenas um passo diante de todos os desafios que devem ser enfrentados visando à formação teórica e prática, no sentido social, a que devem ter acesso os jovens e adultos excluídos do processo de escolarização na idade convencional.

3.2. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire (1975) nasceu em 19 de setembro de 1921, no Recife, nordeste brasileiro. Quando criança, aprendeu a ler e a escrever à sombra das mangueiras no quintal da casa onde cresceu. Conheceu a pobreza e a fome durante a depressão de 1929, experiência que o levaria a construir seu método de ensino. Envolveu-se com projetos de alfabetização a partir de sua luta política, uma vez que era necessário que a população soubesse ler e escrever para que tivesse o direito de votar nas eleições presidenciais. (FREIRE,1971)

Dessa forma, suas ideias influenciaram a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, desenvolvida pelo então prefeito de Natal-RN, Djalma Maranhão. Ainda no Rio Grande do Norte, desta vez na cidade de Angicos, Freire realiza sua mais marcante experiência, na época, desenvolvida entre janeiro e março de 1963, quando trezentos trabalhadores rurais foram alfabetizados em quarenta e cinco dias, experiência que se tornou famosa no mundo todo. Após a grande repercussão, foi convidado pelo então ministro da educação do Governo João Goulart, Paulo de Tarso, a assumir o cargo de coordenador do recém-criado Programa Nacional de Alfabetização, o qual, utilizando seu método, pretendia alfabetizar cinco milhões de adultos em mais de vinte mil círculos de cultura. Contudo, em 1964, o golpe militar extinguiu este esforço. O educador foi encarcerado como traidor, por 70 dias, seguindo-se o exílio, que o levou para a América do Sul, América do Norte, Europa e África, onde disseminou sua mensagem.

Freire (1975) representa um marco para a Educação de Adultos no Brasil e no mundo, em termos de concepção político-filosófica, defendendo a necessidade de o educador (re)educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor. Segundo o autor, cabe ao professor auxiliar o aluno no seu processo de conscientização – conscientização política de se saber e se fazer cidadão de direitos, investido de sua cultura – através de um procedimento pedagógico centrado na problematização da sociedade, sendo um mediador democrático, optando metodologicamente

pelo diálogo, que aproxima professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente. Esta proposta traz para os professores a necessidade de terem visão e postura diferentes perante os alunos, despidas de preconceito e marcadas pelo compromisso político.

A grande contribuição de Paulo Freire (1975) foi defender que a educação deve possibilitar ao sujeito o seu processo de *conscientização*, conceito central na teoria freiriana, definido como a passagem de um nível de consciência ingênua para um nível de consciência crítica, a respeito das relações entre o sujeito e o mundo. Segundo Freire (1975), posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele adquire e expressa por uma linguagem. Esta relação é feita, também, pelo sujeito pouco estudado, mas geralmente de uma forma desapropriada e mágica. Então, faz-se necessário utilizar essa captação ingênua e transformá-la em crítica, fazendo o homem sentir-se capaz de superar a via predominantemente mecânica e renunciar ao papel de simples objeto, exigindo ser o que é por natureza: sujeito ativo e transformador da sociedade. Tal processo se dá, basicamente, pelo exercício da reflexão crítica sobre os aspectos relevantes da realidade social, sendo os conteúdos escolares uma oportunidade privilegiada para esse exercício, destacando-se a apropriação da escrita como fundamental para o avanço do processo, que pode ser facilitado através de um método pedagógico ativo, dialógico e crítico, na participação e na modificação do conteúdo programático educacional.

Importante aspecto da obra de Freire (1975) é a denuncia do que denomina de *educação bancária*, onde os conteúdos são apenas depositados nos alunos. Atualmente, tal concepção de ensino vem sendo superada e vislumbra-se uma realidade que anseia por uma construção participativa de conhecimentos. As novas ideias têm no homem:

não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem. (...) o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de investigação e reinvenção. (FREIRE, 1975, p. 104)

Para Freire (1975), a educação pode ser prática de dominação ou de libertação dos homens, jamais sendo neutro. Segundo o autor: “A conscientização convida-nos a assumir uma posição utópica perante o mundo, posição que converte o conscientizado em fator utópico” (FREIRE, 1971, p. 33) O autor entende utopia como compromisso histórico que o homem deve assumir: cumprir a ela denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante, sendo a própria utopia o caminho a ser seguindo. E ela exige conhecimento crítico em sua busca – é ato de conhecimento.

Toda a proposta de Freire (1975) para a Educação de Adultos parte do princípio da participação livre e crítica dos educandos. Para tal efetivação, sua concepção parte do método de círculos de cultura, que constituem uma unidade de ensino que substitui a escola tradicional e congrega um coordenador (educador) com alguns alunos – homens do povo – num trabalho comum de conquista de linguagem. Tal proposta é considerada, pelo autor, meio muito poderoso e eficaz de conscientização, capaz de transformar radicalmente a atitude perante a vida. Nos círculos, devem ser trabalhadas situações que levem o homem simples a descobrir-se como autor do mundo e criador de cultura, desvendando que toda criação humana é cultural e histórica e que ele, como o intelectual, é criador.

Nesses círculos, o professor deve sempre trabalhar na perspectiva do diálogo, jamais impondo. Segundo Freire (1975), o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto a ser conhecido.

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1983, p. 198)

Pode-se destacar, dentro do conjunto da obra de Freire (1975), alguns conceitos principais que perpassam todo o pensamento freiriano:

Ação-reflexão – conceito de fundamentação marxista, que parte da ideia de que a conscientização não consiste em estar perante a realidade assumindo posição puramente intelectual, afirmando que o processo não pode existir fora da práxis. A ação-reflexão é uma unidade dialética que constitui de maneira permanente o modo de ser e de transformar o mundo.

Conscientização – entendida como compromisso histórico, é baseada na relação entre consciência e mundo. A conscientização, enquanto atitude crítica dos homens na história, não finda e implica em afirmar a realidade como não intocável, como passível de transformação pelo homem enquanto sujeito histórico. Conscientização implica em que o homem transcenda a esfera espontânea de apreensão da realidade para atingir uma esfera crítica de compreensão da mesma, a partir de um olhar crítico da realidade a desvendando em suas bases.

Transformação – conceito chave e grande busca do trabalho de Freire (1975), defende que é preciso que a educação esteja adaptada ao fim que persegue – a transformação social. Deve permitir ao homem ser sujeito, construir-se como pessoa e transformar o mundo.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar. (FREIRE, 1971, p. 47)

História – parte do princípio de que a construção da história se dá através da criação e recriação das relações humanas através do tempo. A história, para Freire (1975), não é apenas uma sucessão contínua de fatos e acontecimentos de exércitos e governos, mas é caracterizada pelas aspirações, valores, ideias, necessidades de todo um contexto no qual o homem está inserido. Sendo assim, temos um homem que constrói a história e, para tanto, precisa compreender temas que estão ao seu redor e relacionar-se com eles, a fim de que possa construir a sua história.

Cultura – entende que a sua construção se dá através da integração do homem com o meio e as possíveis reflexões que o homem faz inserido no seu contexto, ou seja, é a partir das relações que o homem estabelece com o que o cerca que sua cultura é construída.

A cultura, para Paulo Freire, tem, efetivamente, um sentido muito diferente e enormemente mais rico do que tem no uso corrente. A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem dá à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, do seu trabalho, para transformar e estabelecer relações com os outros homens. (FREIRE, 1971, p. 45)

A educação como prática da liberdade, defendida pelo autor, significa reconhecer a opressão como uma realidade social e denunciar a necessidade de lutar contra ela, desconstruí-la, a partir da ação dos oprimidos, tomando a frente como sujeitos na busca por mudanças na sua própria realidade.

Se a decodificação está bem feita, este movimento de fluxo e de refluxo do abstrato para o concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto que cessou já de ser uma realidade densa, impenetrável. (FREIRE, 1971, p. 37)

A ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Para o autor, a educação não pode ser neutra, pois ou serve como instrumento para conformar seres humanos a um padrão, ou é um instrumento de libertação da opressão humana. Sua visão sobre a educação e o processo de alfabetização comungam, tendo em vista que numa sociedade letrada tornar-se alfabetizado é a base da educação. Os participantes do diálogo do círculo de cultura são homens para os quais as palavras devem ter vida, tratando de coisas do seu cotidiano. De acordo com Freire (1983):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos ao centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida da morte, da força dos santos, dos conjuros. (p.72).

Vale ressaltar a importância de negar a concepção sobre esses homens como receptores passivos da assistência e do favor alheios e entender, na perspectiva freiriana, que se deve colocar o oprimido como sujeito da sua aprendizagem e da transformação da sua realidade. A grande ousadia de Paulo Freire foi colocar o oprimido como personagem ativo e central na transformação da sua própria realidade, entendendo que nem ninguém deve ambicionar mudar a realidade do outro, e sim, fornecer ferramentas para que o outro o faça com propriedade e autonomia. A função do educador não é dizer como deve ser e o que deve mudar, mas fornecer conhecimento e conscientização da realidade para que os sujeitos decidam por si mesmos atuar de forma transformadora. A educação como meio de transformação da realidade é:

(...) aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. (FREIRE, 1983 p.32)

Esses sujeitos precisam dos conhecimentos e das habilidades exigidas pela modernidade, mas os mesmos não podem ser transmitidos apenas do ponto de vista técnico, é preciso buscar conciliar o conhecimento que eles querem com o conhecimento dos processos de como podem conseguir.

3.2.1. ALFABETIZAÇÃO NO MÉTODO PAULO FREIRE

Na busca por efetivar sua utopia de transformação social, Freire (1975) desenvolveu uma metodologia que se torna um instrumento do educando e não apenas do educador, partindo do descobrimento do universo verbal do grupo através de encontros informais. O diálogo nos encontros permite a seleção de palavras dentro do universo verbal, obedecendo aos seguintes

critérios: o da riqueza silábica; o das dificuldades fonéticas; o do conteúdo prático da palavra, que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade social, cultural, política.

No processo de descodificação os homens revelam sua visão de mundo, a partir da qual se pode encontrar os temas geradores. Todos os grupos expressam temas geradores, os que parecem não expressar nenhum, sugerem tema trágico: o tema do silêncio. (FREIRE, 1971, p. 38)

A partir das palavras geradoras, assim escolhidas, o educador apresenta a palavra decomposta em sílabas, focando a visualização das famílias silábicas. Segue-se a condução da identificação das vogais, a apropriação das combinações possíveis e a criação de novas palavras a partir das sílabas decompostas. Na sequência, discute-se o uso da palavra em situações existenciais típicas do grupo, primando por temáticas significativas, que caminham do geral para o particular. Os conceitos e procedimentos no método podem ser assim descritos:

Levantamento do universo vocabular – nesta etapa, os educadores dialogam com a comunidade no intuito de pesquisar sobre o vocabulário utilizado pelas pessoas da região. O objetivo é aproximar a alfabetização da realidade cotidiana dos alunos para promover uma educação em que educador e educando interagem na construção de práticas significativas para ambos, afastando o antigo modelo das cartilhas prontas. Nesta etapa, é importante, para o educador, perceber como vivem as pessoas do lugar, de que maneira trabalham e criam os seus filhos. Os educadores e pesquisadores envolvem-se no dia-a-dia dos trabalhadores à procura das palavras e frases mais utilizadas por eles, a fim de selecionar as palavras e os temas geradores que serão discutidos nos círculos de cultura e que farão parte do processo de alfabetização. As palavras geradoras são estudadas do ponto de vista do código escrito e, também, têm seus significados discutidos no círculo de cultura.

Utilização das palavras geradoras – as palavras geradoras devem ser escolhidas de forma a conter todos os fonemas da língua portuguesa e incluir todas as dificuldades de pronúncia e

escrita. Devem possibilitar, também, duas leituras: da língua e da realidade social. A cada palavra são associadas questões que possibilitem a compreensão do real significado dela e sua implicação na vida das pessoas, sem deixar de dar a devida importância ao domínio do código.

Temas Geradores – são temas relacionados à vivência da comunidade e que são discutidos nos círculos de cultura. A discussão da própria realidade do trabalhador permite que ele se alfabetize dialogicamente, possibilitando a ele não somente aprender a palavra, mas pensar criticamente sobre ela.

Representação das palavras e temas geradores – com as palavras e temas em mãos, os educadores montam as fichas de cultura, que são caracterizadas pela representação gráfica da palavra juntamente com o desenho que corresponde a ela. As fichas são desenhos relacionados à palavra ou ao tema gerador e podem estar representadas em cartazes ou slides. Elas possibilitam uma série de discussões que são levantadas e discutidas entre todos; segundo Freire (1975) elas permitem aos alunos “reler o mundo”.

Círculos de Cultura – eles substituem às tradicionais salas de aula. São pequenos círculos compostos por pessoas da comunidade e pelo educador. Percebe-se que há uma aproximação do grupo com o educador, em um ambiente que desconstrói a visão da sala de aula tradicional. O círculo é um convite ao debate, à participação e à reflexão.

Após a preparação explicada, inicia-se o processo de alfabetização: o educador do círculo apresenta a ficha de leitura e pede que os educandos repitam a palavra nela escrita. As mãos do educador deslizam sobre as sílabas e a partir de uma única palavra os participantes conhecem não somente a família que dá início a palavra mas todas as famílias que a compõem. Por exemplo: na palavra *tijolo* são apresentadas as famílias:

ta te ti to tu

ja je ji jo ju

la le li lo lu

O mais importante no método, porém, é a discussão que se faz em torno do tema título. Os educandos são convidados a dizer o que significa para eles essa palavra, os diferentes tipos de moradia, o acesso e a precariedade para diferentes populações, levando os alunos a discutirem sua própria situação como trabalhadores e a situação que vive o país em geral. É neste sentido que se insere a ideia de que a educação não é neutra, ela é um ato político e de conscientização das massas.

Freire (1975) desenvolveu uma alfabetização dialógica, em que educadores e educandos educam-se através do diálogo sobre a realidade da comunidade, desta maneira as pessoas não só aprendem a ler e escrever, mas apreendem o verdadeiro sentido das palavras em sua realidade. É assim que o sujeito pode conscientizar-se sobre o mundo, desvendando a situação de opressão e permitindo uma luta pela superação do mundo em que vive, tentando transformá-lo em um lugar mais justo.

4. MÉTODO

4.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme explicitado, a presente pesquisa pretende investigar a dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica de uma professora da EJA, bem como sua repercussão para os sujeitos envolvidos, buscando compreender e descrever de que forma a afetividade torna-se parte constituinte do desenvolvimento humano. Visa identificar e descrever indícios que apontem para as transformações de sentidos e significados que o aluno adulto vivencia durante o processo de alfabetização. Portanto, pela natureza subjetiva dos dados, optou-se pela abordagem qualitativa, que se baseia em procedimentos de coleta de dados que possibilitam registrar o contexto real onde os fenômenos ocorrem, bem como o ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

Não se pode negar que, dentre os fenômenos psicológicos, os afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à metodologia de pesquisa e de análise. Porém, entre as ciências, especialmente as humanas, vem acontecendo, há longo prazo, um movimento de busca pela superação de uma visão que prioriza a estabilidade constante e uma estrutura fixa do conhecimento, ou seja, uma ordem permanente e estratificada. Nesse movimento, a infalibilidade dos procedimentos experimentais controlados das ciências exatas é questionada, recuperando, assim, a validade da interpretação a respeito dos fenômenos e objetos de estudo. Nessa mesma linha, defende-se que as ciências humanas não devem se conduzir pelos padrões das ciências exatas, devido às suas especificidades.

No tocante especificamente ao campo educacional, segundo Lüdke e André (1986):

Situado entre as ciências humanas e sociais, o estudo dos fenômenos educacionais não poderia deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas naquelas ciências. Por muito tempo elas procuraram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo. (p. 3)

As peculiaridades dessa área de pesquisa exigiram mudanças metodológicas. Tomando por base fenômenos e fatos sociais, as novas linhas de pesquisa priorizam os aspectos qualitativos, expondo a complexidade humana e buscando observar, reconhecer e analisar os significados, até então não estudados, de objetos da vida social.

Lüdke e André (1986) consideram que, nas ciências sociais e humanas, é impossível destituir a bagagem cultural, a história pessoal e a formação individual e social dos sujeitos durante a observação e coleta de dados. Para os autores, a observação é a base da pesquisa qualitativa; o observador precisa estar ciente de tais aspectos e planejar rigorosamente sua observação para torná-la um instrumento de produção de dados válidos e fidedignos.

Segundo Lüdke e André (1986):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo das abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (p. 26)

Dentre as ciências humanas e sociais, a área educacional vem, certamente, constituindo-se como rico campo para o desenvolvimento da investigação qualitativa. Não é recente o fato de que a pesquisa em educação tem se preocupado em compreender e analisar a dinâmica educacional e a realidade da complexa rotina de sala de aula nas escolas. Neste sentido, a pesquisa na área educacional vem ampliando os horizontes da metodologia qualitativa, inovando em procedimentos de obtenção e análise de dados para adequá-la, cada vez mais, às necessidades do campo em questão.

Assim sendo, a presente pesquisa adotou a metodologia qualitativa devido à sua clara adequação aos objetivos propostos. Optou-se por essa abordagem porque intencionava-se identificar, analisar e compreender a dimensão afetiva na mediação pedagógica durante as atividades de ensino, envolvendo alunos jovens e adultos. Uma vez que tal metodologia tem, no

ambiente onde se dão as relações a serem estudadas, a sua fonte de dados, possibilitou uma melhor observação, registro e análise das práticas pedagógicas abordadas.

Deve-se destacar o papel ativo do pesquisador que, ao realizar sua pesquisa, lança mão de categorias analíticas baseadas nas teorias que conhece e das quais se apropria quando do processo de apreensão e registro da realidade. Aliado a isso, o pesquisador deve desenvolver um olhar baseado numa postura de atenção ao caráter do seu problema de estudo e aos objetivos que estabelece em relação ao mesmo. Na busca das informações para alcançar esses objetivos, deve ter um amparo teórico que fundamenta todo esse percurso, que está diretamente ligado à realidade que encontrará: o pesquisador movimenta-se incessantemente da prática à teoria, e vice-versa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1991), as modificações do comportamento dos sujeitos, a partir da inserção do pesquisador no ambiente observado, ocorrem praticamente em todas as pesquisas de natureza qualitativa. Os autores designam tal fenômeno como “efeito do observador”. Os pesquisadores que se utilizam da metodologia qualitativa atuam no sentido de construir uma interação “natural”, não ameaçadora com seus sujeitos, pois quanto mais controlada e intrusiva a participação do observador, mais amplos são os efeitos desta, alterando os comportamentos que se pretendia observar e registrar.

Podemos compreender tal interferência entendendo que:

Se as pessoas forem tratadas como “sujeitos de investigação”, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 68)

Acreditar em uma coleta de dados, durante meses de convivência em uma sala de aula, marcada obrigatoriamente pelo diálogo com os sujeitos em entrevistas e sessões de *autoscopia* e

imaginar que não haverá influência da pesquisadora na realidade em questão, é equivocado. Quando a relação com os sujeitos transforma-se em uma convivência, leva a pesquisadora a participar de suas vidas e de seu ambiente. E, quando a pesquisadora torna-se parte do ambiente dos sujeitos, a relação passa a interferir na realidade do grupo. Em outras metodologias, onde não há o acompanhamento e a convivência, aplicam-se, por exemplo, questionários que, posteriormente, são transformados em porcentagens. Mas isso se torna inviável quando a metodologia exige que a pesquisadora conviva com pessoas reais e, através delas, com suas culturas, histórias de vida e diferentes grupos sociais.

Na presente pesquisa, a participação da pesquisadora em sala de aula estendeu-se às sessões de *autoscopia*, momentos em que deveria possibilitar que os sujeitos verbalizassem sobre as cenas apresentadas na tela. Segundo Bogdan e Biklen (1991):

(...) como os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito. (p. 69)

Mas a relação que se estabelece é dupla: não basta apenas a pesquisadora estar disposta a participar da realidade da sala de aula que encontrará; os alunos envolvidos também precisam estar dispostos a participar dessa situação de interação, como no caso da *autoscopia*. Assim sendo, a pesquisadora precisa desenvolver estratégias para ouvir e compreender o ponto de vista e as razões do grupo observado, o que implica na qualidade da relação estabelecida com cada sujeito envolvido.

Assim, a pesquisadora não elimina todos os possíveis efeitos que pode produzir nos sujeitos, mas busca alcançar uma relação de correspondência com a realidade que se aproxime da situação sem sua interferência. Para os autores,

Pode, contudo, compreender os efeitos que produz nos sujeitos, mediante um conhecimento aprofundado do contexto, utilizando-o para construir uma consciência mais ampla da natureza da vida social. (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 69)

Tal consciência baseia-se no conhecimento do contexto, longamente observado e registrado, e nas bases teóricas assumidas, atribuindo um caráter inferencial aos dados científicos, conforme previsto no projeto, que são construídos a partir da análise dos dados coletados.

Sobre o caráter inferencial dos dados coletados, Leite e Colombo (2006) afirmam que, nos procedimentos de pesquisa qualitativa envolvendo a *autoscopia*, a construção do conhecimento deriva de processos centrados em decisões marcadamente inferenciais, sendo que essas decisões ocorrem com base na consistência e coerência dos dados coletados e do referencial teórico assumido. Os autores citados admitem que:

Assim, a questão da decisão inferencial é assumida com mais tranquilidade pelo pesquisador, que tem, na natureza dos seus dados coletados, nas suas bases teóricas e no próprio ambiente cultural, os respaldos necessários para tais decisões e, em última instância, condições para a construção de dados de pesquisa coerentes e fidedignos. (LEITE e COLOMBO, 2006, p.7)

Com a interferência da pesquisadora, outras relações se estabelecem, tais como: pesquisadora-alunos, pesquisadora-professora. Entende-se que as situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. De acordo com Duarte (2002):

Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido, a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado. (p. 72)

Conforme explicitado, considerando-se o tipo de dados que se pretendia construir, optou-se pelo procedimento de coleta e análise de dados conhecido como *autoscopia*. Segundo Leite e

Colombo (2006), trata-se de um procedimento que consiste na gravação audiovisual de situações do contexto de sala de aula a ser estudado, para posterior edição e exibição, em sessões individuais, nas quais a pesquisadora instiga os sujeitos a narrarem e descreverem como se sentiram durante a atividade filmada e observada. Assim, enquanto assistem ao próprio desempenho durante a atividade, confrontam-se consigo mesmos nas imagens videogravadas e são instigados a verbalizarem sobre seus sentimentos e impressões. De acordo com Leite e Colombo (2006), na *autoscopia*:

o sujeito tem seu comportamento videogravado em um determinado ambiente e, posteriormente, é colocado em uma situação para observar esse material gravado, editado ou não, para que emita comentários sobre o mesmo, por solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa. (p.2)

No procedimento de *autoscopia*, as aulas são gravadas em vídeos, através de equipamento de filmagem. Após o período de gravações, quando a pesquisadora avalia que já reuniu material suficiente para exibir e discutir com os alunos sobre as práticas que considera relevantes para os objetivos da pesquisa, cessa as filmagens e inicia a edição dos vídeos. Na edição, cada vídeo é preparado de forma a destacar momentos que a pesquisadora julga que possibilitarão ao sujeito abordar e discorrer sobre temas e questões pertinentes à pesquisa. Na sequência, o sujeito assiste ao material enquanto é convidado pela pesquisadora a emitir comentários sobre o que vê, o que se lembra e como se sente.

Visualizar a própria imagem, a dos demais alunos e a da professora, nos vídeos, permite que o sujeito reflita de forma significativa a respeito da percepção que tem de si e dos modos de agir do professor, ressaltando, principalmente, a forma como se sentiram durante a atividade e como se sentem agora, tempos após, ao revê-la. Esse procedimento permite que o objeto de estudo em questão seja investigado “em toda sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Tal procedimento permite que os dados subjetivos que a pesquisa intenciona investigar possam emergir na fala dos sujeitos. De acordo com Linard (1980), a *autoscopia*,

Considera a imagem projetada na tela como categoria intermediária entre o aspecto exterior objetivo e a visão interna subjetiva, não pretendendo senão ocupar-se dos produtos que resultam dessa interação. (p. 8).

Tais características do procedimento enquadraram-no como adequado para o estudo do objeto em questão: a afetividade. A *autoscopia* possibilita que, diante da observação direta de suas interações em sala de aula e em atividades de aprendizagem, os sujeitos expressem como são afetados. O procedimento “permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 229) tornando-se, sem dúvida, um procedimento sem o qual seria improvável coletar tais dados subjetivos.

(...) o vídeo e o filme como suporte de registro dos atos e gestos das pessoas. Os investigadores que utilizavam este tipo de abordagem estavam preocupados com o fato de, frequentemente, as descrições dos observadores refletirem mais as noções destes do que as dos participantes, e também com o fato dos participantes não serem capazes de comunicar suficientes informações ao investigador. (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 40)

A partir dos vídeos e das gravações audiovisuais das entrevistas e sessões de *autoscopia*, foi possível obter um registro significativo para a compreensão da realidade observada, ampliando a qualidade da coleta de dados.

Tal registro permite acessar os dados coletados, que são ricos em detalhes, uma vez que o sujeito é estimulado a falar sobre atividades significativas que está revendo. Os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas dos professores ganham atenção especial, ao mesmo tempo em que a professora pode explicar, na sua *autoscopia*, sua intencionalidade com as atividades e sua percepção de sua própria atuação. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Leite e Colombo (2006) destacam que, no procedimento de *autoscopia*, além da participação interessada dos sujeitos, é essencial a participação da pesquisadora para estimular o fluxo das informações, incentivando o sujeito a compartilhar os pensamentos que lhe acometem

enquanto assiste ao vídeo. Portanto, entendem como essencial “a habilidade de intervenção do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem que isso seja percebido pelo sujeito como um entrave para o seu processo de expressão” (p. 126).

4.2. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Obtiveram-se, com os procedimentos metodológicos empregados, dados descritivos mediante contato direto e interativo da pesquisadora com a situação objeto de estudo. Segundo a metodologia qualitativa, buscou-se o ambiente natural de sala de aula, durante as atividades e práticas de ensino, como fonte de dados, tendo a pesquisadora como instrumento fundamental na coleta de dados e posterior análise. Os dados foram descritos e analisados, refletindo os significados que os sujeitos adultos atribuíram aos fatos/fenômenos/relações em sala de aula, durante o processo de mediação pedagógica.

A metodologia, conforme previsto, demandou longo tempo de observação, de filmagem, de preparação e execução. Afirmam os autores que:

(...) investigadores qualitativos em educação efetuam ‘trabalho de campo’ (...) despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação e com sujeitos ou documentos de investigação. (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 40)

Durante o segundo semestre de 2011, a pesquisadora dedicou-se a conhecer melhor a professora e os alunos, bem como o ambiente de sala de aula, assegurando-se de ter, efetivamente, encontrado uma situação compatível com a desejada para realização da pesquisa, uma vez que apenas práticas pedagógicas de sucesso atenderiam à proposta da pesquisa – o que não seria fácil encontrar, principalmente na EJA. As filmagens iniciaram-se apenas no primeiro semestre de 2012, sendo que as entrevistas iniciais aconteceram no começo e as sessões de *autoscopia* no final do referido semestre. Durante esse período, buscou-se o maior conhecimento

da realidade pesquisada e dos sujeitos da pesquisa. Tal conhecimento visava alcançar o escopo de informações necessárias para a fase de análise.

Na busca de uma situação que possibilitasse a observação, descrição e análise de práticas pedagógicas consideradas de sucesso, na Educação de Jovens e Adultos, escolher a sala que proporcionaria esse contato específico era uma condição fundamental para a realização da pesquisa.

Como a pesquisa realizar-se-ia em uma sala de aula de EJA de rede pública da região metropolitana de Campinas, a qual conta com grande número de diferentes propostas e turmas, as possibilidades de escolha eram vastas. Porém, escolher a sala em que as práticas da professora eram reconhecidas como de sucesso, apreciadas pelos alunos e comunidade, incluindo uma professora que apresentasse uma relação afetiva reconhecidamente positiva com seus alunos e que estivesse disposta a aceitar que sua aula fosse filmada durante vários meses, dependeria de indicações confiáveis.

Sabe-se que, na realidade de escola pública, a precariedade de material, as dificuldades administrativas e os problemas de formação e salariais resultam em casos de práticas pedagógicas que não obtém o resultado esperado e até mesmo relações afetivas não positivas, marcadas pelo desinteresse e desestímulo por parte de alunos e professores. Na área de Jovens e Adultos, modalidade para a qual existe ainda menos formação específica nos cursos de Pedagogia, a incidência de casos onde as relações aluno – professor – conhecimento escolar são negativas é acentuada, vide os altos índices de evasão. Portanto, a busca por sala, turma e professora que preenchessem os requisitos da pesquisa fazia-se de importância central, critério básico para a realização da própria pesquisa.

Devido à importância de tal escolha, o passo inicial foi encontrar uma professora que correspondesse ao perfil definido, busca que se iniciou ainda no ano anterior, 2011.

Assim, num primeiro momento, buscou-se o auxílio de quem apresentava as condições necessárias para orientar a pesquisadora no sentido de fornecer informações válidas e precisas a respeito do objeto de pesquisa procurado: contou-se com a ajuda de uma pedagoga, formada na UNICAMP, com vasta experiência em EJA na região de Campinas, além da ajuda de dois professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, que orientam pesquisas de professores atuantes na EJA.

A pesquisadora tomou o cuidado de não se ater a uma única opinião, devido ao grau de importância da escolha da professora para a realização da coleta de dados. Assim, através da experiente pedagoga, a pesquisadora obteve a indicação de uma professora que trabalha na rede pública de Paulínia e atualmente encontra-se na fase final de sua tese de Doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Assim, procurou estabelecer contato com esta pedagoga para a obtenção de informações através das indicações dos referidos professores. Ao perguntar sobre a professora, a pesquisadora descobriu que se tratava de orientanda de doutorado na UNICAMP e que havia feito tanto o mestrado quanto o doutorado no grupo de pesquisa da FE: o GEPEC – Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Continuada.

Após vários contatos com os membros do referido grupo, as fontes consultadas confirmaram a indicação da mesma professora, o que levou a pesquisadora a conhecer a professora Ana.²

4.3. CONTATO INICIAL COM A PROFESSORA E A TURMA

Através dos professores do grupo de pesquisa da professora Ana a pesquisadora pôde conhecê-la na Faculdade de Educação da UNICAMP. Ela se dispôs a marcar uma conversa com a pesquisadora para que, com mais tempo, pudesse esclarecer sua pesquisa.

² A professora da turma recebeu o nome fictício de Ana, para manter sua identidade em sigilo.

Durante esse primeiro encontro, a pesquisadora pôde esclarecer exatamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e tudo o que pretendia fazer. Além de esclarecer detalhadamente sobre o processo de filmagens, de entrevistas e das sessões de *autoscopia*, a pesquisadora deixou clara a importância da participação da própria professora nas entrevistas, na *autoscopia* e como importante mediadora na aproximação entre pesquisadora e alunos para que estes confiassem e aceitassem participar de todo o processo. A professora estava na fase final de sua pesquisa de doutorado, tendo tido contato com várias pesquisas realizadas na instituição, encontrando-se plenamente familiarizada com a pesquisa acadêmica e ainda havia compartilhado muitas informações com seus alunos, que participaram, inclusive, de sua qualificação da tese de doutorado. Muito interessada pela proposta, a docente prontamente concordou em participar da pesquisa, permitindo que a pesquisadora estivesse presente em suas aulas semanalmente.

Autorizou a observação das aulas e as filmagens posteriores, tomando apenas o cuidado de pedir à pesquisadora que, primeiramente, estabelecesse contato com a turma, compreendesse o andamento e o ritmo das aulas, para que, posteriormente, fossem iniciadas as filmagens.

O primeiro dia de aula da turma de EJA, na rede municipal de Paulínia, foi marcado pelo esperado retorno da professora Ana após meses de afastamento por motivo de saúde e, posteriormente, férias. O grupo de, aproximadamente, dez alunos e alunas aguardava ansiosamente o seu retorno.

Ao chegar ao local, ao invés de encontrar a tão conhecida aparência dos prédios escolares, a pesquisadora deparou-se com uma igreja. A professora chegou de carro e deixou a chave com uma aluna e convidou a pesquisadora a acompanhá-la até a escola núcleo. Ela explicou que a sua turma de EJA está alocada em uma sala cedida pela igreja para a prefeitura, uma vez que não há espaço no prédio da escola. O prédio núcleo da escola costumava ficar a apenas dois quarteirões da igreja, mas a escola cresceu demais, portanto foi realocada em um prédio bem mais distante. Ainda assim, não havia espaço para a turma de EJA.

Portanto, todos os dias a professora dirige-se até a escola núcleo, local onde bate cartão, pega o lanche (merenda) que a escola oferece aos alunos de EJA e volta até a igreja para iniciar sua aula. Ao fim do dia, devolve os recipientes da merenda e bate cartão na escola núcleo novamente.

No caminho, a professora comentou que existem poucas turmas de EJA diurnas em Paulínia, somando aproximadamente quatro turmas. Cada turma é alocada em uma escola núcleo, em bairros diferentes. O público dessas turmas é mais velho, praticamente inexistindo a figura do jovem nessas salas de aula, realidade diferente da atualmente verificada em EJA no nosso país. Contou, também, que o trabalho das professoras não é articulado, que os espaços de discussão e construção coletiva são mínimos, pois praticamente não existe horário de trabalho coletivo, coordenação pedagógica ou qualquer tipo de encontros regulares para discutir EJA, metodologia, trabalho pedagógico, conteúdos, etc.

Os alunos já aguardavam na sala quando a professora chegou com o lanche e o material da aula. Havia um aluno novo. Senhor de setenta e seis anos que chegou munido com um caderno, um lápis e muitas ideias sobre a escola tradicional. A professora disse que lhe entregaria o material distribuído pela prefeitura. A professora dirigiu-se até seu carro, abriu o porta-malas e lá havia praticamente uma secretaria escolar. Foi possível ir constatando que a professora fez sozinha a matrícula, que cadastrou os dados do novo aluno no seu próprio computador, notebook que ela carrega consigo, entregou o material que estava no seu carro. A pesquisadora, ainda no primeiro dia de aula, pôde perceber que a professora é, além de professora, responsável pela merenda, pela secretaria escolar, enfim, realiza sozinha todas as funções de uma escola para sua turma de EJA, que se encontra praticamente à margem da escola núcleo.

Após integrar o novo aluno, a professora começou a contar sobre tudo o que aconteceu com ela desde o afastamento médico. Os alunos ansiavam muito por ouvir o diagnóstico pós-tratamento da professora. Ela narrou como descobriu sua doença, os exames que fez para

confirmar o diagnóstico, o tratamento e a recuperação. Deixou claro que ainda está em observação, que continua o tratamento, mas que está fora de risco e bem de saúde. Os alunos começaram a se aproximar e abraçá-la. Muitos choraram e repetiam sem parar: “sua cura foi um milagre que Deus concedeu de tanto que rezamos, professora”. O aluno mais velho, senhor L., de mais de 80 anos, afirmou que Deus lhe concedeu dois milagres esse ano: a recuperação de seu filho das drogas e a cura da professora que lhe ensinou a ler e escrever.

Era latente a intensidade emocional no relacionamento dos alunos com a professora. Todos estavam emocionados, contavam para a pesquisadora que queriam visitar a professora Ana durante seu afastamento, mesmo ela vivendo em outra cidade, que ligavam para ela para saber de sua saúde, que oravam todos os dias pela sua recuperação. Muitos afirmavam: o que iríamos fazer sem você, professora?

Em sua maioria, os alunos rapidamente começaram a se interessar pela pesquisadora. Perguntavam sobre sua vida, seus estudos, como conheceu a professora Ana. Eles também demonstraram enorme desejo de se comunicar, de narrar suas histórias. Começavam a contar onde nasceram, quem eram seus pais, quantos irmãos tinham, como foi sua infância e os motivos que os afastaram dos estudos, narrando o que os motivou a procurarem a escola novamente. Havia semelhanças em várias histórias, mas um ponto era o mesmo em todas elas: contavam que tentaram voltar a estudar em outras oportunidades, mas somente com a professora Ana perseveraram e continuaram estudando.

Os alunos também relataram uma experiência com a professora substituta no período em que a professora Ana esteve de licença. Contaram que ela era uma pessoa legal, que gostaram dela, mas que não era como a professora deles, pensaram em deixar de ir às aulas e voltar somente quando a professora Ana voltasse, mas que a professora substituta os alertou que se não fossem nas aulas, corriam o risco de a prefeitura fechar a turma. Ela os estimulou a irem mesmo

que fosse apenas para manter a turma. E eles assim o fizeram para rever a professora Ana no ano seguinte.

Para o primeiro encontro, a professora havia programado uma festa de reencontro. Como os alunos procuram manter contato por telefone quando a professora se afastou, ela pôde avisá-los da festinha, portanto alguns trouxeram comes e bebes. Passaram um bom tempo contando sobre suas vidas, suas famílias, suas rotinas, perguntando da professora, contando dos problemas de saúde que já enfrentaram na família e em suas próprias vidas. O clima de amizade e proximidade demonstrou como os laços afetivos construídos ao longo do tempo entre os alunos e aquela professora, são muito fortes.

No final da tarde, no horário da despedida, a professora entregou cópias da poesia “Saudade”, de Clarice Lispector, e leu para seus alunos.

A professora, muito tranquila com a presença da pesquisadora, recebeu-a de forma acolhedora, apresentando-a à turma, valorizando a pesquisa, afirmando estar feliz com a realização da mesma em sua sala. Durante os meses que se passaram, a professora sempre foi extremamente solícita e atenciosa. Todas as vezes que sua ajuda foi necessária, auxiliou a pesquisadora, quer seja no contato com os alunos, quer seja na mediação com a direção da escola.

4.4. ACOMPANHAMENTO DE SALA DE AULA

A coleta de dados envolveu, primeiramente, sessões de observação para familiarizar a pesquisadora diante dos sujeitos, visando diminuir o posterior impacto das filmagens. O período de observação inicial da sala de aula, com participação da pesquisadora no cotidiano dos alunos e da professora, tinha dois objetivos: por um lado, verificar a existência de vínculos afetivos positivos entre alunos e professora, e, por outro, permitir aos alunos se acostumarem com a pesquisadora, no ambiente de sala de aula.

Durante as sessões de observação, a pesquisadora utilizou-se de um equipamento de filmagem digital (o *tablet*³ iPad⁴) para gravar as práticas pedagógicas observadas em sala de aula. Neste sentido, para efeito de definição, considerou-se como atividades de ensino, desenvolvidas em aula, os momentos de interação professor-aluno, nos quais foram identificados: a instrução dada pelo professor, a atividade propriamente dita desenvolvida pelo aluno e as intervenções do professor como consequência à produção do aluno, com função de avaliação ou *feedback*.

A professora Ana apresentou a pesquisadora para a turma explicando quem era e a pesquisa que pretendia desenvolver. A pesquisadora foi apresentada como estudante de Mestrado da Unicamp, interessada em realizar uma pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos e iria acompanhá-los durante o ano de 2012, realizando filmagens da sala de aula e sessões de *autoscopia* com quem estivesse interessado em participar da pesquisa. A professora pediu que as filmagens e sessões fossem melhor explicadas e detalhadas pela pesquisadora.

No primeiro mês, a pesquisadora apenas acompanhou a sala, através de visitas semanais, período em que aguardou o parecer do projeto enviado para o Comitê de Ética da UNICAMP, De acordo com os procedimentos do Comitê de Ética, fazia-se necessária a autorização assinada pela diretora para início da coleta de dados. Houve dificuldades, uma vez que a diretora afirmou que só assinaria o documento se a pesquisadora conseguisse autorização diretamente da Secretaria de Educação de Paulínia, processo que foi demorado e muito complexo, devido aos procedimentos burocráticos daquele órgão. Mas o processo foi importante para ajudar a pesquisadora a compreender melhor a situação dessas turmas diurnas de EJA no município. A responsabilidade

³ *Tablet* é um dispositivo eletrônico em formato de prancheta com funcionalidades semelhantes às de um computador, somando outras como filmagem, fotografia, etc. Apresenta uma tela *touchscreen* e tem como dispositivo de entrada principal a ponta dos dedos, em vez de um teclado ou mouse.

⁴ O iPad é um dispositivo *tablet* produzido pela empresa Apple Inc. O iPad integra algumas funcionalidades de computadores, como acesso à internet, leitor e editor de textos, vídeos, fotos, músicas jogos, entre outros, funcionando como uma plataforma audiovisual. Pelo seu tamanho (tela de 9,7 polegadas) e peso (cerca de 700 gramas) se situa entre um *smartphone* e um computador portátil.

por essas turmas é compartilhada entre a Secretaria de Educação e a Secretaria da Promoção Social, situação não convencional das classes de EJA diurnas.

Após conseguir todas as autorizações necessárias e o parecer positivo do Comitê de Ética, permitindo o início da pesquisa, a pesquisadora foi recebida pelos alunos com entusiasmo. No início, havia certa hesitação por parte deles em estabelecer diálogo; notava-se um certo receio, mas os comentários sobre a pesquisadora marcavam sempre uma posição de expectativa positiva.

Esse período inicial de observação permitiu conhecer a dinâmica da sala de aula, o que auxiliou a adequar a metodologia escolhida aos objetivos propostos e ao perfil de interação que se observou em sala de aula.

4.5. ROTINA E APROXIMAÇÃO COM OS ALUNOS

A dinâmica da turma era bastante diversa da que a pesquisadora estava acostumada a presenciar em salas de aula do ensino regular. Eram poucos alunos, mas, ainda assim, foi difícil precisar o número total de alunos, pois ao longo do período em que a pesquisadora acompanhou a turma, houve várias matrículas e desistências. A sala manteve-se com número de aproximadamente dez alunos, embora houvesse épocas ou meses com maior ou menor número. A professora aceitava matrícula em qualquer mês do ano e havia alunos que também se afastavam, definitiva ou temporariamente, em qualquer momento.

Voltando ao ambiente físico da sala, em geral, nas carteiras do centro ficavam os alunos considerados como das primeiras séries, que haviam se alfabetizado há pouco tempo com a professora Ana. Nas laterais direita e esquerda, havia alunos que ainda estavam fixando a aprendizagem da escrita, mas já liam, escreviam e faziam contas. Havia uma senhora que, apesar de acompanhar as aulas há muitos anos, ainda tinha muita dificuldade para dominar o código escrito, ela sentava-se de frente para a mesa da professora. Nos primeiros dias de observação de aula, um senhor de oitenta anos de idade ingressou na turma para aprender a ler e escrever pela

primeira vez na vida, passando a sentar-se perto da senhora, de frente para a mesa da professora. Mais ao fundo da sala ficavam os alunos em processo mais avançado de aprendizagem. O mapa da sala era organizado de forma a manter mais próximos os alunos que precisavam de acompanhamento mais contínuo.

A professora trabalha, simultaneamente, com toda a diversidade de sua sala de aula e ainda proporciona um atendimento particular a cada aluno. A aula transcorre com a alternância de momentos coletivos e momentos de atendimento individual. Após leituras e discussões coletivas, ou aulas expositivas, ou explicações sobre a atividade a ser desenvolvida, a professora percorre carteira por carteira, ouvindo as dúvidas, corrigindo os erros, auxiliando nas dificuldades. Enquanto os alunos resolvem as atividades propostas, a professora atende o aluno em estágio inicial de alfabetização de forma mais intensificada, demonstrando, por exemplo, o som de cada fonema e pareando com o nome da letra. Segue auxiliando qualquer dificuldade de leitura dos alunos, corrige os erros e tira dúvidas.

No início, foi difícil compreender a dinâmica da sala, muito singular e interessante, com muitos detalhes a serem observados. Com o passar das semanas, ocorreu uma aproximação dos alunos, que vinham fazer perguntas para a pesquisadora. Foram-se estabelecendo diálogos a respeito dos mais diversos assuntos e os alunos passaram a conhecer melhor a pesquisadora, o que permitiu as intervenções posteriores, marcadas pelo relacionamento positivo e a demonstração de interesse mútuo. Esse processo de estabelecimento de confiança foi fundamental para a etapa posterior, com a realização das filmagens, e o estabelecimento de vínculos de confiança foi igualmente importante para as sessões de *autoscopia*.

Segundo Rockwell (1986), não existe entrada neutra em campo. Ainda para o autor, diferentemente de outras estratégias metodológicas, onde se conta com o que se pode denominar “protocolo norteador” dos comportamentos a serem adotados, nas pesquisas qualitativas que envolvem dados gerados pelos sujeitos, como na *autoscopia*, é o pesquisador, no transcorrer

cotidiano da pesquisa durante a coleta de dados em campo, que vai construindo as estratégias para efetuar seu trabalho e conseguir colaboração para obter informações (ROCKWELL, 1986).

Esse período de observação e inserção nas aulas permitiu à observadora compreender a proposta pedagógica da professora, o ritmo da sala, os alunos sujeitos de sua pesquisa, a forma de trabalhar da professora e observar, inicialmente, a forma como ela se relaciona com os alunos, identificando os vínculos afetivos presentes no processo de relacionamento cotidiano.

4.6. COLETA DE DADOS: AS FILMAGENS

As filmagens tiveram início no primeiro semestre de 2012, sendo o segundo semestre de 2011 reservado para conhecer melhor a professora e alunos, conforme explicado. A professora e a pesquisadora julgaram ser importante o tempo inicial de aproximação para que, quando as filmagens se iniciassem, não houvesse desconforto por parte dos alunos. A pesquisadora compreendeu a importância dessa fase inicial de aproximação, pois a filmadora em sala, de início, interferiu no andamento das aulas, os alunos faziam perguntas, muitas vezes demonstravam estar se comportando para a câmera. A confiança estabelecida com a pesquisadora e o apoio da professora corroboraram para que, aos poucos, os alunos se acostumassem com a câmera.

O equipamento utilizado, um iPad conforme explicado anteriormente, causou grande interesse por parte dos alunos, uma vez que, por sua tela grande, permite assistir à imagem durante a gravação. Todos os alunos quiseram testar, filmar, assistir e ver como funciona. A pesquisadora permitiu que todos se familiarizassem com o equipamento, explicando as funções e possibilidades tecnológicas do aparelho.

De acordo com Bogdan e Biklen (1991), o observador deve interagir com seus sujeitos da forma mais natural possível, visando uma relação não ameaçadora, pois quanto mais intrusiva, maiores as distorções causadas no comportamento dos sujeitos.

Ao tomarem contato com o equipamento e compreenderem o que estava sendo filmado, os alunos gostaram de, como diziam, verem a si mesmos na “televisão”. Gostaram do resultado e já começaram a perguntar quando iriam ver o “filme completo” deles na sessão de *autoscopia*.

A pesquisadora preocupou-se a respeito do possível efeito distanciador que o recurso de última tecnologia, o *tablet*, poderia causar, mas, conforme previsto pelo orientador da presente pesquisa, o impacto foi bem menor que o da câmera filmadora utilizada na pesquisa de Iniciação Científica. (DONADON, 2009)

Antes que as filmagens tivessem início, a pesquisadora pediu à professora um tempo para conversar com os alunos. Foi explicitado, com riqueza de detalhes, tudo o que se pretendia fazer: como seriam realizadas e quais eram os objetivos das mesmas. Pediu-se a autorização dos alunos, que permitiram as gravações e até reagiram com entusiasmo positivo ao saberem que, posteriormente, seriam convidados a assistir a si mesmos na “televisão”. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme regulamentação do Comitê de Ética.

Assim, iniciou-se o processo de filmagem. A pesquisadora contava com o *tablet*, gerando arquivos de vídeo digitais que eram armazenados na memória do próprio equipamento para posterior edição, recortes e montagens de trechos a serem apresentados nas sessões de *autoscopia*.

Durante as primeiras filmagens, a pesquisadora mantinha-se no fundo da sala, em uma posição que possibilitava uma tomada geral da turma. No início da aula, eram filmadas todas as atividades de leitura de textos, aulas expositivas, instruções para a realização das atividades, a própria realização das atividades e sua correção. Posteriormente, quando a professora passava de carteira em carteira, a pesquisadora tentava focar nas relações professor-aluno, individualmente, sem, no entanto, fechar a imagem no zoom, ainda mantendo o foco aberto na sala toda.

Após as primeiras filmagens, assistindo e editando essas gravações, a pesquisadora observou que não estava otimizando a coleta de dados, uma vez que cada vídeo ficava

extremamente extenso. Como era muito trabalhoso lidar com aquelas longas filmagens, a pesquisadora avaliou que seria inviável fazer com que cada aluno assistisse a longos períodos de filmagem.

Portanto, alterou-se o procedimento: ao invés de filmar, praticamente, a aula inteira, a pesquisadora filmava o início, os momentos de instruções e fazia diferentes tomadas dos alunos nos momentos em que a professora ia às suas carteiras. Como os objetivos do projeto são diretamente voltados para a observação das relações afetivas que se estabelecem entre professor e alunos, tais tomadas permitiram uma observação específica dos momentos de contato direto entre a professora e cada aluno. Na edição, ficou mais fácil lidar com essas gravações, pois a mesma era facilitada pelo fato de cada arquivo de vídeo já contar com a observação de um aluno específico. Assim, durante a organização dos arquivos, bastou apenas separar os vídeos coletivos e os de cada aluno. Nos momentos posteriores de edição, realizaram-se os recortes necessários para a elaboração do vídeo a ser exibido a cada aluno. Mais adiante, no tópico sobre a edição das imagens, será descrito detalhadamente o processo de edição dos vídeos.

Assim, a pesquisadora passou seis meses realizando as sessões de filmagens em sala de aula, reunindo material para análise. Esse tempo foi considerado suficiente para que se pudesse obter tantas atividades e tantas amostras de indivíduos quantas necessárias para a realização das sessões planejadas de *autoscopia*.

4.7. RELAÇÃO PESQUISADORA-ALUNOS

Após a inserção em sala de aula, a pesquisadora passou a se constituir como parte da realidade vivenciada, embora procurasse interferir o mínimo possível, restringindo-se a atuar apenas, e unicamente, quando era solicitada pelos alunos ou professora.

No início, despertava curiosidade, os alunos perguntavam se também era professora, se seria professora deles e buscavam entender como aquela pessoa atuaria em sala.

Muitas vezes, principalmente antes do início das filmagens, a pesquisadora era solicitada a esclarecer dúvidas durante as atividades. Os alunos procuravam-na para perguntar sobre contas de matemática, tirar dúvidas sobre grafia de palavras e outras coisas simples. A princípio, a pesquisadora preocupou-se com a situação, pois sabia que, enquanto observadora, por mais que soubesse que sua presença não passaria sem deixar marcas, procurava interferir o mínimo possível. Portanto, a conduta adotada foi a de auxiliar em tudo o que fosse solicitada, mas sem tomar iniciativa para ação. Tal decisão tinha dois pontos considerados: preocupação em não prejudicar a observação e preocupação de não afastar os sujeitos, uma vez que precisaria contar com a confiança deles nas sessões posteriores de *autoscopia*.

Aos poucos, os sujeitos foram compreendendo o motivo da presença da pesquisadora em sala. Após o início das filmagens, os alunos continuaram agindo de forma semelhante, solicitando que a pesquisadora tirasse dúvidas, conversando com a pesquisadora, mesmo enquanto a filmagem estava acontecendo, demonstrando que se sentiam à vontade com o equipamento.

Algumas alunas buscaram estabelecer contato mais próximo, procurando a pesquisadora nos intervalos de aula, conversando na entrada e saída das aulas. Outros mantinham certa distância, alguns marcadamente por timidez.

No geral, a pesquisadora conseguiu estabelecer um relacionamento positivo com os alunos. Quando do início das filmagens, eles emitiram muitos comentários valorizando positivamente o trabalho da pesquisa e demonstrando satisfação em participar.

A consideração sobre a postura positiva dos alunos em relação à pesquisa e a satisfação em participar, observadas pela pesquisadora nas atitudes dos alunos, foram confirmadas quando a pesquisadora informou ter encerrado a fase de filmagens e estar pronta para realizar as sessões de

autoscopia com os alunos. Nesse momento, perguntou-se quem teria interesse em participar e todos os alunos, com uma exceção, demonstraram interesse.

4.8. RELAÇÃO PESQUISADORA-PROFESSORA

A relação da pesquisadora com a professora iniciou-se quando foram apresentadas pelos referidos docentes do GEPEC. Desde o primeiro momento, a professora posicionou-se demonstrando interesse pela pesquisa e intenção de colaborar com o que fosse necessário.

A solicitude da docente foi fator indispensável para a realização da pesquisa. Ela permitiu e viabilizou a observação de sua sala, auxiliou a pesquisadora provendo-a de todas as informações que lhe foram solicitadas, permitiu as filmagens, cedeu vários espaços para momentos de conversa e esclarecimentos da pesquisa com a turma, apoiou a pesquisa, explicou para os alunos a importância da realização de pesquisas e valorizou o trabalho da pesquisadora.

Extremamente competente e objetiva, deixou transparecer sempre com clareza as suas atitudes, até mesmo emitindo juízos, descontraidamente, sobre vários momentos filmados. Atuou sempre com tranquilidade, segura de seu trabalho, não demonstrando constrangimento perante a filmagem, atuando da mesma forma com ou sem sua realização.

Quando necessário, na época das entrevistas de *autoscopia*, a docente consentiu que os alunos, um por vez, em horário de aula, pois era difícil encontrá-los fora da escola. Demonstrou aí, mais uma vez, sua boa vontade com a pesquisa e pesquisadora.

A professora Ana, por diversas vezes, enfatizou a falta de pesquisas e estudos na modalidade EJA e afirmou sua satisfação em poder colaborar com esta. Sua colaboração e relacionamento com a pesquisadora foram extremamente positivos.

4.9. A ORGANIZAÇÃO DAS FILMAGENS

Inicialmente, a pesquisadora assistiu a todo o material filmado. Foram 90 arquivos de vídeo digital. O tempo de filmagem varia muito de um arquivo para outro. Alguns duram cerca de uma hora, outros, por volta de dez minutos.

Assistindo a todas as filmagens, pôde-se ter uma visão geral de todo o material disponível e iniciar o tratamento deste material. Inicialmente, dividiram-se os arquivos entre aqueles que continham gravações coletivas, de momentos coletivos em aula, daqueles que continham gravações de momentos professora-aluno, individualmente, separando-se em pastas os arquivos de cada aluno.

Em seguida, organizaram-se as filmagens por temática. O material de cada sujeito e o material coletivo foram subdivididos em temáticas: as filmagens relativas às aulas de ciências, português e matemática foram separadas e agrupadas.

Seguiu-se com a observação atenciosa de cada filmagem, qualificando-as em ordem decrescente de relevância para os objetivos da pesquisa. Assim, ordenou-se cada arquivo de forma a hierarquizá-los por ordem de importância e possibilidades de contribuição para as sessões de *autoscopia*.

Finalmente, analisou-se a qualidade técnica de cada filmagem, dando atenção a aspectos relativos à qualidade e clareza das filmagens, à qualidade da tomada: se estava em ângulo que permitia ver bem o sujeito e a professora, a qualidade do áudio, etc. A avaliação é que, no geral, as filmagens demonstraram boa qualidade, a visibilidade dos sujeitos foi satisfatória e o áudio perfeitamente compreensível. O equipamento realmente superou as expectativas. As filmagens eram adequadas para exibição para os sujeitos.

Assim, as filmagens foram organizadas em:

- coletivas e individuais;

- por temas de aula segundo as áreas de matemática, ciências e português;
- em ordem decrescente de relevância do conteúdo para os objetivos da pesquisa;
- em ordem decrescente de qualidade técnica.

Posteriormente, os arquivos foram editados no programa iMovie, aplicativo da Apple compatível com o iPad que foi utilizado para a edição dos vídeos de *autoscopia*. O iMovie é um programa para edição de vídeos que permite produzir e editar vídeos com qualidade profissional, através de processo simplificado. O programa faz a leitura dos vídeos gravados com o iPad e permite selecionar as cenas na tela principal para edição. As cenas escolhidas são selecionadas e é possível, com o programa, adicionar efeitos, redigir legendas entre outros recursos, apenas arrastando os ícones com os dedos na tela a cada item na linha do tempo em que o filme está sendo editado.

Com tal recurso foram criados os vídeos de *autoscopia* de cada sujeito.

4.10. A EDIÇÃO E OS RECORTES DOS VÍDEOS

A edição dos recortes foi etapa posterior à organização das filmagens. A organização bem planejada permitiu uma maior facilidade ao lidar com a numerosa quantidade de horas de gravação.

Assim, dos vídeos coletivos, foram feitas seleções dos momentos tidos como mais importantes, aqueles que a pesquisadora verificou como mais relevantes a serem exibidos para os alunos: os que, acreditava-se, permitiriam comentários e reflexões no sentido de abordar aspectos relevantes para a obtenção de informações relativas aos objetivos da pesquisa.

Os momentos assim avaliados foram recortados e selecionados, de forma a possibilitar uma organização lógica para que a junção dos recortes fizesse sentido. Assim, obteve-se, dos vídeos dos momentos coletivos, um conjunto de filmes que mostravam cenas de aula, momentos de

interação da turma entre si e com a professora e atividades coletivas. Ao invés de longas tomadas de uma hora ou mais, reduziu-se a momentos principais e situações-chave, através das quais os alunos poderiam se reconhecer na tela, se reconhecer em atividade, lembrar a aula e, a partir daí, conversar e narrar suas impressões.

Nos vídeos individuais, procedeu-se da mesma maneira. Foram escolhidos os momentos principais, avaliados como mais interessantes para as sessões sendo os mesmos recortados, encadeados logicamente e editados, formando pequenos filmes que retratavam momentos de interatividade professora-alunos.

Ao longo do processo, foram editados todos os arquivos digitais e transformados nesses filmes de curta duração; os filmes possuem, em média, cinco minutos cada, atentando para a importância de sua duração não ser longa, pois poderia entediar o sujeito e as sessões ficariam demasiadamente extensas, perdendo em qualidade.

4.11. RECORTE: O VÍDEO DE CADA SUJEITO

Com os arquivos de filmes editados, a pesquisadora escolheu o filme a ser exibido para cada sujeito. Estruturou-se cada vídeo a partir de um roteiro previamente idealizado. Assim os filmes de cada sujeito seguem um padrão de encadeamento a ser detalhado.

Iniciam-se com as imagens coletivas de leituras, discussões, aulas expositivas ou instruções gerais para realização das atividades. Em seguida, foca-se o momento de cada sujeito com a professora em situações de auxílio, correção ou esclarecimento de dúvidas: são as filmagens mais específicas de cada aluno. O encadeamento sequencial fez-se por avaliação do grau de relevância de cada momento constante no filme. Assim, existe alternância de áreas temáticas, de variedade de atividades e de tipos de interação no filme de cada sujeito. Os vídeos, dessa forma, ficaram mais dinâmicos, permitindo aumentar o interesse dos mesmos.

Foi extremamente trabalhoso lidar com a edição de cada filme. Eles contavam com sequenciamento lógico, estrutura hierarquizada de relevância, cortes e junções, com legendas explicativas. O processo demandou muito tempo e dedicação, uma metodologia extremamente trabalhosa pela exigência do domínio técnico, a necessidade de aparelhagem eletrônica (*tablet*, computadores, pendrives, softwares de edição de vídeos) e o tempo exigido. As edições consumiram quatro semanas de trabalho, mas o resultado foi satisfatório: os filmes ficaram de boa qualidade técnica e bom conteúdo.

4.12. ELABORAÇÃO DOS ROTEIROS DAS SESSÕES DE *AUTOSCOPIA*

Uma vez concluídos os vídeos que constituíam os filmes a serem exibidos a cada aluno, iniciou-se a elaboração dos roteiros das sessões de *autoscopia*.

Não se tratava de “engessar” as conversas com os sujeitos. A intenção com a sua elaboração era ter em mãos, no momento da sessão com os sujeitos, um roteiro de encaminhamento das sessões. Tais roteiros constituíam apenas um guia norteador e visavam, respeitando as particularidades dos vídeos e possibilidades de cada sujeito, aproximar os temas discutidos, ouvindo-se opiniões de diferentes sujeitos sobre a mesma atividade, sobre a mesma aula, sobre as mesmas práticas, e, assim, construir um adensamento argumentativo dos diversos sujeitos que vivenciaram o mesmo processo na mesma sala de aula.

Entendemos que:

Quanto à outra técnica principal da etnologia, a entrevista, multiforme, sem regras rígidas, ela também permite seguir os entrevistados e suas preocupações de perto, e não apenas conforme nosso próprio caminho; a entrevista aberta nos traz, portanto, elementos para relançar a investigação. Este tipo de entrevista é particularmente adequado para permitir esta retroalimentação, que é um dos grandes recursos da prática de campo na etnologia. (GUTWIRTH, 2001)

Assim, o roteiro de cada sujeito foi elaborado a partir da observação minuciosa do vídeo que a ele seria exibido. A aproximação entre os roteiros dos diferentes sujeitos foi pensada com o objetivo de permitir que mais de um sujeito emitisse juízos a respeito das situações apresentadas.

Portanto, a pesquisadora procedeu assistindo a cada seleção de cenas, refletindo sobre os aspectos mais relevantes observados na cena e elaborando perguntas que visavam levar o sujeito a discorrer sobre o tema. Em cada fragmento de cena, em cada temática, em cada trecho de vídeo a ser exibido pensou-se nas possíveis falas da pesquisadora que pudessem suscitar falas dos sujeitos. Assim, os roteiros constituem a elaboração de alavancas de diálogo a partir das cenas observadas nos vídeos.

4.13. AS SESSÕES DE AUTOSCOPIA

Concluídas as fases de filmagem, edição dos vídeos e elaboração dos roteiros, iniciaram-se as sessões de *autoscopia*.

Inicialmente, os alunos foram convidados a participar das mesmas. Pretendia-se entrevistar todos que se dispusessem a participar. Com satisfação, verificou-se que todos os alunos manifestaram interesse em participar, com exceção de uma senhora que não se sentiu à vontade.

A grande demanda de trabalho exigido para a edição dos filmes e o tempo consumado fez com que as sessões acontecessem na segunda metade do último mês do semestre letivo. Assim, ao todo, foi possível realizar as sessões com seis sujeitos alunos e a professora.

Mediante a determinação dos sete sujeitos que participariam, a pesquisadora planejou a logística das sessões de *autoscopia*. Foi necessário um local com computador, dotado de software adequado e compatível com o formato dos vídeos, saída de áudio para fones ou caixa de som e uma estrutura adequada para a gravação áudio visual da sessão.

A pesquisadora, para tanto, solicitou acesso à sala ao lado da sala de aula da turma; a professora intermediou o pedido e as sessões puderam acontecer em tal espaço. A pesquisadora

levou, como equipamentos a serem utilizados, o *tablet* para filmar a sessão de *autoscopia*, um notebook para exibir os vídeos editados e fones de ouvido, para permitir ouvir com perfeição as falas gravadas, pois permitiam ao sujeito uma melhor qualidade sonora, sem interferências externas, ao mesmo tempo que não atrapalhava a sala de aula próxima, uma vez que as sessões aconteceram durante os momentos de aula.

Uma vez percorridas todas as etapas relativas à metodologia, desde a inserção em sala, a realização das filmagens, a edição dos vídeos, a elaboração dos roteiros e os acordos que davam possibilidades materiais para a realização das sessões, deu-se início às sessões de *autoscopia* com os sujeitos.

A pesquisadora atuava em sessões individuais, chamando um sujeito de cada vez. Inicialmente, descreviam-se, novamente, os objetivos da pesquisa. Esclarecia-se que todas as informações que o sujeito exteriorizasse eram válidas, pedindo que ele falasse tudo o que sentisse. Seguia-se com o pedido de autorização para a gravação da sessão e da utilização das informações ali geradas para a realização da pesquisa, assegurando o anonimato para os sujeitos.

Um a um, os sujeitos sentaram-se com a pesquisadora e assistiram aos seus vídeos, parando para emitirem juízos de trecho em trecho, o que foi previamente planejado. Cada recorte era interrompido para que o sujeito exteriorizasse o que sentia ao ver as imagens, emitisse juízos de valor e também dialogasse com a pesquisadora a respeito das questões do roteiro.

De forma geral, todos ficaram felizes e admirados ao se verem na tela. A maioria dos sujeitos demonstraram enorme facilidade em comunicar-se, expressar-se, transparecendo confiança no que estavam fazendo e não demonstrando constrangimento ou incômodo com a gravação. Outros, apesar de estarem interessados em participar, comentando e indagando quando seria sua vez, no momento das sessões demonstraram alguma dificuldade em exteriorizar sobre como se sentiam.

De forma geral, as entrevistas correram bem, normalmente uma por dia; algumas vezes, duas em um dia só. Sua duração sempre foi por volta quarenta minutos.

O trabalho foi interessante e a participação dos sujeitos satisfatória. Até mesmo os problemas de se expressar, a falta de vocabulário, a dificuldade de exteriorizar o que sentem, constituem dados da pesquisa.

Muito ainda há a ser construído a respeito das verbalizações registradas, até mesmo o silêncio e as dificuldades de se expressar constituem dados a serem analisados. Entendemos que:

Não obstante, a entrevista comporta dimensões complexas: as modalidades ‘diplomáticas’ da abordagem, a qualidade do interlocutor quanto a suas possibilidades de resposta, seu saber, suas preocupações particulares, sua situação no meio estudado, a seletividade consciente ou inconsciente dos ditos, etc. (GUTWIRTH, 2001)

As sessões correram com tranquilidade e pôde-se concluir mais uma etapa da pesquisa, finalizando a interação com os sujeitos na coleta de dados.

4.14. TRANSCRIÇÕES

A última fase do processo de coleta de dados foram as transcrições. Após a conclusão das etapas, partiu-se para a transcrição das sessões de *autoscopia*.

Trabalho à primeira vista puramente mecânico, durante as transcrições, um olhar atento para as expressões dos sujeitos, para os conteúdos exteriorizados, revela aspectos importantes que serão considerados no posterior momento de análise com a constituição dos núcleos temáticos. É trabalho sabidamente demorado e cansativo, mas parte integrante da pesquisa, como na maioria das pesquisas, que foi desenvolvido com seriedade, visando-se extrair, na íntegra, todas as informações para a posterior análise, passo seguinte na continuação da pesquisa.

Ao todo, somam-se aproximadamente cinco horas de gravações das entrevistas iniciais e cerca de sete horas de gravações das sessões de *autoscopia*. As transcrições procuraram preservar

os conteúdos das gravações. Não foi dada importância para aspectos como a correção gramatical da fala dos sujeitos ou preocupação em transcrever foneticamente exatamente o que era verbalizado. Apenas buscou-se transcrever, de forma compreensível, mas sem corrigir gramaticalmente as falas, de forma a permitir a avaliação do conteúdo das mesmas, uma vez que é o que realmente interessa à pesquisa. Ao todo, obtiveram-se sete arquivos de transcrições de entrevista inicial e sete de *autoscopia* (seis alunos e a professora).

5. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os alunos da professora Ana formam um grupo extremamente heterogêneo, de diferentes idades. Trata-se de pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade convencional por diferentes motivos e que procuraram aquela turma por várias razões. A sala possui variedade etária ampla; múltiplos também são os objetivos e os motivos de cada aluno para estar naquela turma, além dos caminhos percorridos até ela.

Após os primeiros meses de convivência na sala de aula, durante o aprofundamento bibliográfico e a leitura de diferentes teses de doutorado e de mestrado, observando diferentes técnicas de otimizar e maximizar a coleta de dados de pesquisa, tomou-se a decisão de proceder com entrevistas iniciais para maior conhecimento dos sujeitos envolvidos. Foi desenvolvido um roteiro que visava conhecer a trajetória de vida do sujeito, buscando entender os caminhos que o afastaram anteriormente da escola e o reaproximaram dela nesta turma. As questões tentavam levar o sujeito a explicitar as ideias e sentimentos sobre a escola e o processo de aprendizagem escolar, a falta que esses elementos causaram em suas vidas e a diferença que esta oportunidade de conquistá-los está fazendo em seu cotidiano atual.

As entrevistas foram videogravadas e transcritas, gerando rico material que permitirá melhor compreender a relação que cada sujeito vivencia com seu próprio processo de alfabetização na fase adulta, bem como explicitar os significados que atribuem à falta de alfabetização em determinados momentos de suas vidas.

5.1. HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS ADULTOS

SUJEITO 1

A Sujeito 1 é uma senhora de 66 anos que buscou a escola por motivos muito específicos: procurava um espaço de convivência onde pudesse sentir-se bem, para lutar contra a depressão,

uma doença que a acompanha desde que ficou sozinha, após viuvez, casamento dos filhos e aposentadoria antecipada por invalidez.

Ela conta que foi cozinheira a vida inteira, profissão que sempre apreciou muito. Sentia-se profissionalmente realizada e precisou se aposentar após sofrer um infarto, que resultou em uma angioplastia com implante de ponte no coração.

*Uma das coisas que eu mais gostava na vida era mexer com comida.
(Sujeito 1)*

Nascida em Braúna, no noroeste do Estado de São Paulo, começou a trabalhar como cozinheira da escola onde iniciou os estudos. Em poucos meses, precisou abandonar os estudos para dar conta da demanda de trabalho.

O primeiro trabalho meu como cozinheira foi na escola mesmo. Fazia sopa na escola. É, eu fazia sopa, limpava, trabalhava na escola. (Sujeito 1)

Ela conta que deixou de estudar na quarta série para começar a trabalhar na escola. Perguntada se as professoras não tentaram ajudá-la a conciliar estudo e trabalho, uma vez que ela manifestou ter vontade de continuar estudando, a aluna responde que havia muita criança, demandando muito trabalho em sua função, impedindo a continuidade dos estudos. O próprio sistema escolar acabou por minar as chances de continuidade de estudos dessa senhora, utilizando sua mão de obra de forma a afastá-la da sala de aula.

Ela conta que hoje é viúva e têm três filhos vivos, pois perdeu um filho ainda jovem. Os outros filhos são casados e moram com suas famílias. A Sujeito 1 vive sozinha, fato que muito a aflige, levando-a ao diagnóstico de depressão.

Sobre sua infância, conta que morava na roça com os pais e nove irmãos, sendo três homens e sete mulheres, contando com ela. Começou a ir à escola com dez anos. Recorda-se que vivia em uma fazenda onde o proprietário cedia a terra para diversas famílias trabalharem. Dentro da fazenda havia uma igreja e uma escola, conhecida como escola do sítio, onde ela e os irmãos

tiveram a oportunidade de estudar por curto período de tempo. Ela se recorda dessa época em que esteve na escola com muito carinho, lembra-se do nome da professora, dos bons momentos e da alegria de estudar, atribuindo muito do que é hoje à experiência escolar.

Tudo que hoje eu sei eu aprendi nessa escola lá. (Sujeito 1)

Relata que na quarta série abandonou os estudos para começar a trabalhar. Trabalhou, também, como doméstica, termo usado por ela. Após algum tempo, a família, por dificuldades com o trabalho na roça, mudou-se para Tenápolis, ainda no estado de São Paulo, onde trabalharam em olarias, fazendo tijolos. Pouco tempo depois, mudaram-se para Campinas.

Em Campinas ela casou-se e teve quatro filhos. Na mesma cidade os criou, trabalhando a vida toda como cozinheira em restaurantes, atividade na qual tinha muito prazer em trabalhar. Após o falecimento de um dos filhos, do marido e do casamento dos demais, passou a morar sozinha. Após alguns anos, procurou um abrigo de idosos, desejando mudar-se para o local na busca de companhia, pois alegava não suportar mais sentir solidão.

E eu fui lá porque eu queria morar lá. (Lar para idosos) Eu queria vender minhas coisas, acabar com tudo e morar lá. Daí a assistente social falou que não. Até hoje eu quero. Porque eu não aquento mais viver sozinha. Tá muito difícil pra mim. (Sujeito 1)

Após a negativa da assistente social, a Sujeito 1 foi aconselhada a procurar uma turma de alfabetização de adultos, como forma de ocupar seu tempo, encontrar companhia, fazer amizades, encontrar convivência social.

Ao chegar na escola, pediram que ela procurasse a professora A., que a recebeu, entregando o material escolar. A aluna conta que gostou muito do fato de ser bem recebida e ganhar todo o material para seus estudos. Conta também que a forma carinhosa como a professora e a turma a receberam, estimula-a a continuar frequentando as aulas, nas quais ela vem, afirma, aprendendo muitas coisas novas.

Hoje ela vê na EJA uma oportunidade de convivência, de “exercitar a cabeça” com atividades de matemática, de recordar conhecimentos há muito esquecidos, de animar-se perante a vida e lutar contra a depressão, tendo na escola um espaço motivador, que soma novos significados à sua vida.

SUJEITO 2

A Sujeito 2 é a aluna mais velha da turma, com 80 anos, nascida na cidade de São Domingos, no estado de Goiás, em uma família que trabalhava a terra, na roça. Casou-se e teve doze filhos e hoje tem mais de vinte netos. É viúva há mais de 15 anos e sempre trabalhou em casa. Atualmente, mora com um dos filhos, sua nora e netos, cuidando da casa e das crianças, enquanto filho e nora trabalham fora.

Ao se recordar dos tempos de criança, afirma que não teve infância, narrando uma história de vida que envolveu muitas dificuldades financeiras, familiares e exigiu o amadurecimento precoce dela e dos irmãos, que não tiveram oportunidade de estudar e muito pouco tempo para brincar e “ser criança”. Com apenas três anos, seu pai faleceu e, pouco tempo depois, sua mãe também, sendo ela enviada para casa de tios. Perdeu contato com os irmãos e, atualmente, pouco sabe deles.

Após uma vida inteira sem aquisição da escrita, com mais de setenta anos, procurou a escola pela primeira vez, iniciando seus estudos nessa turma, com a professora anterior à professora Ana, aproximadamente quatro anos atrás.

*Vixe, a coisa que eu tinha mais vergonha no mundo era de não saber ler.
(Sujeito 2)*

A aluna conta a falta que sentiu, durante sua vida, de saber ler e escrever. Afirma que sempre teve vontade de estudar, informando que a falta da escrita limitava-a no seu dia-a-dia e causava sentimentos negativos de incapacidade e vergonha. Mas só pôde procurar por estudos após o falecimento de seu marido, que, segundo ela, não aceitava que ela estudasse.

Eu tinha uma vontade! Mas eu só pude aprender depois que meu marido morreu. Ele também não sabia nada, e não me deixava estudar. (Sujeito 2)

Afirma que depois de viúva, não havia mais quem a impedisse de estudar, tornando possível a realização desse sonho. Conta que entrou para o grupo da terceira idade incentivada pelas filhas, como forma de fazer amizades, entreter-se, ter melhor qualidade de vida. Nesse grupo, informou-se sobre as turmas de EJA e matriculou-se na que era mais próxima de sua casa.

Segundo ela, permanece na turma porque se sente muito bem aprendendo e convivendo com a turma de novos amigos e com a professora, por quem tem enorme carinho.

É muito bom saber ler e escrever. Eu me sinto muito bem. É outra coisa, outra vida. (Sujeito 2)

Hoje, afirma que, enquanto puder, continuará estudando. Sente-se orgulhosa por conseguir ler e escrever, afirmando que a aprendizagem mudou a sua vida.

SUJEITO 3

O Sujeito 3 foi o aluno mais jovem que participou como sujeito da pesquisa. Está com 53 anos e encontra-se afastado da profissão de caminhoneiro por causa de um acidente de trabalho que acarretou em sérios danos para seu braço direito.

Nascido na cidade de Cândido de Abreu, no estado do Paraná, casou-se na mesma região e teve três filhos. Dois dos filhos são casados e hoje o Sujeito 3 vive com a esposa e o filho solteiro.

Recorda-se que seus pais eram analfabetos e trabalhavam na lavoura. Eram quatro filhos, contando com ele. Chegou a começar a estudar em uma pequena escola rural, caminhando longo caminho para poder assistir às aulas, pois a escola era distante e não havia transporte. Ele era o mais velho dos irmãos, portanto, encaminhava-se para a escola sozinho. Logo após iniciar os estudos, sua mãe faleceu e muitas coisas mudaram, impedindo que continuasse na escola.

Seu pai casou-se novamente e a nova esposa não aceitou criar os filhos do primeiro casamento. O aluno conta que seus irmãos, alguns ainda bebês, foram acolhidos por outras famílias. Mas ele acabou se vendo obrigado a viver na rua por dois anos. Dentro desse contexto conturbado, que envolveu muito sofrimento, os estudos tornaram-se possibilidade inviável.

Após dois anos difíceis nas ruas, encontrou pessoas que o ajudaram e ofereceram trabalho. Com o tempo, teve oportunidade de se tornar caminhoneiro. Comprou seu próprio caminhão, casou-se e criou seus filhos no Paraná. Dedicou sua vida à profissão que tanto aprecia e da qual foi, recentemente, privado por causa de um acidente durante o carregamento do caminhão. Ao tentar amarrar as cordas que prendiam toras de madeira no caminhão, o encaixe se soltou e uma das toras caiu, atingindo-o na coluna. Perdeu os movimentos do braço direito e das pernas. Esteve internado por meses e foi operado, recuperando o movimento das pernas e, atualmente, começa a recuperação dos movimentos do braço.

Um de seus filhos, que vive na cidade de Paulínia, estado de São Paulo, insistia, há muitos anos, para que ele e a esposa viessem morar com ele. Após o acidente, o filho pediu que ele viesse se tratar, realizar a fisioterapia e sua recuperação em sua casa. Como não poderia mais trabalhar, ele aceitou e mudou-se com a esposa.

Ele conta que veio, a princípio, planejando ficar por dois anos, recebendo tratamento, mas que pretende voltar para o Paraná assim que for reabilitado, pois sente muita falta de sua profissão. Porém, vem reavaliando, devido à dificuldade de recuperação e a possibilidade de, talvez, não recuperar a destreza no braço.

Se eu aposentar, talvez eu fique direto, agora se eu não aposentar ou um dia tiver condições de trabalhar eu vou voltar porque eu ainda tenho, ainda sou registrado e tenho onde trabalhar lá. (Sujeito 3)

Ele se recorda saudosamente dos anos de trabalho, acusando a falta que sentiu, a vida toda, de ler e escrever. Descreve momentos nos quais o fato de ser analfabeto impediu a boa realização do seu trabalho, causou problemas, impediu completar um serviço, acarretou em prejuízo

financeiro. Conta que, ao receber um pedido de transporte de carga, precisava calcular quanto cobrar de forma a obter lucro, pois precisava calcular quanto diesel gastaria no percurso. Outro empecilho era que a cada novo destino, ele sentia-se inseguro, pois não era capaz de ler placas na estrada, nem nas ruas. Até com a localização do número do imóvel tinha dificuldades. Relembra vezes nas quais, por não conseguir ler a placa, desviou-se do caminho correto, perdendo dias de trabalho e perdendo dinheiro para retornar ao destino, gastando mais do que havia recebido pelo serviço.

Aí pra você pegar e ler aquilo, entender, ver as placas, chegar até o destino certo, isso tudo era bem difícil. (Sujeito 3)

A forma que encontrou para lidar com o problema foi decorar algumas placas e limitar seu trajeto a cidades que já havia conhecido, perdendo outras oportunidades de trabalho. Sobre as dificuldades para calcular combustível, distância e peso das cargas, ele precisava contar com a ajuda e boa vontade de outras pessoas. Sentia-se, muitas vezes, inseguro, pois poderia ser enganado e lesado, descobrindo apenas após o prejuízo ser irreversível.

Mas, com as necessidades de sustentar a família e o trabalho que o levava cada dia a uma cidade, nunca pôde optar por estudar, mesmo desejando muito. Somente após o acidente, que o impossibilitou de continuar trabalhando, acabou vivenciando essa oportunidade. Sem estudo, o INSS não conseguiu reaproveitá-lo em função que não exigisse desempenho físico, sugerindo que ele procurasse alfabetizar-se para buscar recolocação no mercado de trabalho.

O INSS pediu pra mim procurar voltar a estudar pra ver se eu consigo ir pra frente, aprender outra profissão. E eu procurei, porque eu também queria ter estudo. (Sujeito 3)

Através da Secretaria da Educação de Paulínia, ficou sabendo da turma de EJA diurna, que despertou seu interesse, pois ele tem dificuldades visuais, causadas principalmente pela idade e pela diabetes. Optou pela turma diurna mais próxima de sua casa e, feliz com a acolhida, passou a frequentar as aulas.

A escola tornou-se um espaço que ele valoriza e aprecia. Para além da expectativa de alfabetizar-se, que era grande, ele encontrou um espaço de convivência, onde construiu amizades, um local para refletir de forma diferente sobre temas nos quais nunca havia reparado com atenção.

Entre todos os sujeitos entrevistados, ele é o que mais demonstra ter consciência da mudança que os estudos ocasionaram em sua vida. Percebe mudanças em sua personalidade, na sua forma de atuar no mundo, de resolver os problemas do seu cotidiano, de conviver com sua família.

Se for pensar de quando eu não sabia nada mesmo pra hoje, é como se fosse um cara que não enxergava, um cara assim, completamente cego. Você ia pro escuro, uma sensação de impotência. Quando você vai aprendendo, é como se clareasse o escuro. Uma segurança, uma certeza. Me sinto mais confiante cada vez que eu vou aprendendo mais. (Sujeito 3)

Ao final da coleta de dados, a professora contou que o Sujeito 3 procurou-a para conversar sobre as entrevistas e a *autoscopia*, desejando compartilhar o que sentiu com essa experiência. Ele afirmou que, através das conversas com a pesquisadora, conseguiu perceber o quanto sua forma de organizar o pensamento, de expressar suas ideias, de elaborar respostas e exteriorizar seus sentimentos foi se modificando ao longo do processo de aprendizagem, deixando claro ter consciência da transformação que está sofrendo nos seus processos cognitivos e subjetivos de significação do mundo ao seu redor e de suas próprias possibilidades de atuação nele.

SUJEITO 4

A Sujeito 4 é uma senhora de 68 anos, casada há mais de quarenta anos e mãe de três filhas. Atualmente, vive apenas com o marido, pois as filhas são casadas. Ela é avó de seis netos, três meninos e três meninas. Desde que se casou, sempre foi dona de casa, nunca voltando a trabalhar fora.

Nascida na cidade de Promissão, no interior do estado de São Paulo, onde seus pais trabalhavam na roça, cresceu em uma fazenda, que se localizava nas proximidades da cidade de Lins. Eram em quatro irmãos, dois meninos e duas meninas, contando com ela. Geralmente, o pai trabalhava na lavoura e a mãe cuidava da casa e dos filhos, porém, o pai tinha uma condição de saúde delicada e quando se encontrava acamado, a mãe trabalhava na roça, deixando a casa sobre cuidado da Sujeito 4, que era a filha mais velha.

Quando eu era criança eu nunca tive oportunidade de estudar, que eu nem tinha oportunidade de estudar porque eu tinha responsabilidade de cuidar dos meus irmãos pra minha mãe trabalhar, que com oito anos eu fazia comida, cuidava de criança... (Sujeito 4)

Ela conta, emocionada que, aos oito anos, empilhava tijolos para alcançar a altura do fogão, para cozinhar. Descreve as atividades domésticas que desempenhava todos os dias, cuidando e limpando a casa, cuidando dos irmãos pequenos e do pai doente, cozinhando e lavando roupas. Com lágrimas nos olhos, recorda da mãe chorando ao ver a filha, tão pequena, trabalhando como uma adulta, sendo obrigada a arcar com responsabilidades muito além de sua idade. Mas diz que acalmava a mãe, dizendo que fazia tudo pela mãe, com muito carinho.

A aluna, em sua narrativa, traz um novo elemento para a discussão, contando que seus irmãos homens foram para a escola, seus pais priorizaram dar a eles a oportunidade de estudar. Já ela e a irmã, as mulheres, não tiveram a oportunidade de estudar, devido à ideia dos pais de que mulher não precisa de estudo, precisa saber limpar e cozinhar. Desde novas, logo que se mudaram para a cidade de Lins, deixando a vida rural para trás, as meninas começaram a trabalhar na casa de outras famílias, aprendendo a cuidar da casa e ajudando no orçamento familiar.

Porque quando a gente mudou pra cidade, a gente precisava trabalhar de empregada pra ajudar os meus pais. (Sujeito 4)

A aluna começou a trabalhar na casa de uma professora, que dava aulas o dia todo. Conta que, rapidamente, tornou-se responsável pela manutenção da casa. Limpava, lavava roupas, cozinhava, organizava, fazia compras, praticamente assumindo as responsabilidades da casa.

Dentre os sujeitos, apesar de, sem exceção, todos deixarem claro as marcas negativas fortes que vivenciaram pela falta que sentiam de ler e escrever, a Sujeito 4 é a que mais destaca marcas afetivas profundamente negativas da vida de analfabeta que levou. Usa termos fortes para descrever que se sentia humilhada e envergonhada, internalizando uma imagem de incapacidade e inferioridade.

Às vezes eu tinha uma conversa com meu marido e ele falava assim “nem ler você aprendeu” e aquilo me doía, sabe? (...) Eu ficava pensando “meu Deus, o que eu sou? Não sou nada...”. (Sujeito 4)

Ela casou-se em Lins, deixando o emprego na casa da professora após muitos anos. Após o casamento, o marido decidiu mudar-se para Paulínia, pois recebia notícias de parentes que estavam com boas oportunidades de trabalho na região. Instalaram-se em Paulínia, onde ele começou a trabalhar e tiveram suas três filhas. Em alguns anos, o marido começou negócio próprio na cidade de Arthur Nogueira, próxima à Paulínia. Como as meninas estudavam e eles tinham muitos parentes em Paulínia, continuaram morando na cidade e o marido viajava para trabalhar cedo e voltava muito tarde todos os dias. Por todos os anos que as filhas estudaram, a Sujeito 4 precisou cuidar da casa, pagar contas de água, luz, telefone, realizar saques no banco e outras atividades sozinha. Sempre precisou pedir ajuda das cunhadas, descreve diversas atividades de sua rotina cotidiana que eram limitadas e a faziam depender da ajuda e boa vontade de terceiros para realizar. Conta que se sentia humilhada nessas ocasiões, desejando uma oportunidade de estudar.

Outro ponto destacado como de grande aborrecimento era quando as filhas pediam ajuda com tarefas escolares ou quando a escola pedia que ela assinasse algum documento. Eram situações que a faziam sentir-se muito inferiorizada e envergonhada.

Às vezes na escola minhas filhas tinham dificuldade e elas falavam assim “mãe, se a senhora soubesse ler, a senhora me ensinava, né?” Ai, mais aquilo doía, né? (Sujeito 4)

Quando as filhas cresceram e tornaram-se adultas, começaram a proporcionar-lhe oportunidade de estudo, pois sabiam que era muito doloroso para ela o fato de ser a única analfabeta da família. Ela conta que resistiu, a princípio, por vergonha de ir estudar “depois de velha”. Mas acabou cedendo, porque tinha vontade também. Houve algumas experiências frustradas, principalmente no período noturno, ao qual ela não se adaptou bem. Também acabou abandonando outras vezes para cuidar da mãe, que ficou doente e, posteriormente, faleceu. Porém, sete anos atrás, encontrou essa turma diurna e, desde então, tem frequentado as aulas ininterruptamente, com apoio e incentivo das filhas.

Agora, ela já sabe ler, escrever, efetuar as operações básicas, conhece poesia, arte, geografia e história. Para sua vida, a grande diferença encontra-se muito mais na forma como ela se vê, como ela se sente enquanto pessoa alfabetizada, estudada, do que nas suas atividades cotidianas.

Eu não sabia ver o que tava na frente dos meus olhos. E agora não. O que eu não enxergava, eu enxergo. Minha vida mudou. Até com meu marido mudou, agora ele me respeita, ele não pode mais falar que eu não sei ler. Eu me sinto mais respeitada. (Sujeito 4)

Dominar conhecimentos escolares atribui novos sentidos e significados para a forma como ela se valoriza e, por causa disso, da forma como ela se endente dentro dos seus relacionamentos e na sua atuação cotidiana, sentindo-se mais capaz e valorizada, resignificando seu próprio lugar no mundo.

SUJEITO 5

O Sujeito 5 é um senhor de 85 anos, atualmente viúvo e aposentado. Nasceu na cidade de Guaratinguetá, no estado de São Paulo. Criou, com sua esposa, nove filhos, entre os que tiveram

e adotaram. Atualmente vive com dois filhos, ambos desempregados e com problemas com narcóticos.

Os dois nas minhas costas. Dando um trabalho... Eles bebem, usam droga... É difícil, mas Deus me dá força. (Sujeito 5)

O aluno conta que, na infância, seus pais trabalhavam na lavoura. Tinham, contando com ele, dez filhos. Viviam em uma casa de barro batido, cultivavam as terras do proprietário da fazenda. Seus pais nunca frequentaram a escola, eram analfabetos, mas a mãe desejava que os filhos estudassem, mesmo com a resistência do pai, que queria toda a família ajudando na lavoura. Os irmãos estudaram até a terceira série e ele foi quem estudou mais, chegando quase a concluir o quarto ano.

Porque ela queria dar um futuro melhor pra nós, pra daí nós poder dar um futuro melhor pra ela também. Mas, por fim, morreram todos sem cultura nenhuma. (Sujeito 5)

Ele conta que não foi totalmente alfabetizado quando criança, embora tenha frequentado a escola por um bom tempo, terminando expulso dela. Foi com pesar e vergonha que contou sobre a expulsão, evento que até hoje causa desconforto e más recordações. Ele e a mãe depositavam grandes expectativas nos seus estudos, ele era um aluno que se destacava por bom desempenho.

Após desviar do assunto algumas vezes, contou que foi expulso da escola na quarta série. Sua professora precisou ausentar-se e deixou instruções para a professora substituta procurar por ele, que era bom aluno, se tivesse dúvidas. Pelo que conta, a substituta chegou na sala procurando por ele e disposta a causar-lhe problemas para que não se considerasse o melhor da turma, sendo agressiva com ele. Relata que a tensão chegou ao embate físico e que a professora segurou-o, machucando-o, o que o fez bater nela para se livrar e fugir da escola. Imaginando que a professora iria procurar seus pais, passou o dia no mato em frente à sua casa, esperando com medo.

Após ser notificado de expulsão, procurou estudar escondido em outra escola, mas foi descoberto e impedido de continuar estudando, sendo obrigado a trabalhar na lavoura com o pai. Muito emocionado, conta que deu para um amigo a roupa de marinheiro que a mãe havia encomendado para vê-lo se formar. A experiência ainda causa sofrimento ao ser narrada. Depois de idoso, ao procurar pela EJA, ainda sentiu a necessidade, repleta de insegurança, de contar que quando criança foi expulso, para saber se a nova professora o aceitava.

Mas aí eu falei pra professora, quando eu fui fazer a matrícula, expliquei a situação, contei como eu fui expulso, tudo. Mas falei que sou um homem calmo, criei todos meus filhos, perdi minha esposa, e quero estudar agora que to aposentado. Ela disse que podia, que tudo bem. (Sujeito 5)

Anos depois, o fazendeiro comprou nova fazenda em Jacareí, escolhendo algumas famílias para trabalhar nas novas terras, a dele inclusa. Nessa época, um militar o conheceu e gostou muito dele, oferecendo aos pais para levá-lo com ele e proporcionar estudos. O pai não aceitou e ele fugiu de casa para poder estudar, mas o militar recusou-se a levá-lo contra a vontade do pai.

Recorda-se de trabalhar na lavoura até pouco depois dessa época, quando conseguiu um emprego em uma companhia de gás, onde trabalhou por dez anos. Nesse período, casou-se e seu cunhado lhe arrumou um emprego em Mogi das Cruzes, pois queria ficar perto da irmã. Foi um período financeiramente difícil, pois ganhava muito pouco e a família estava passando dificuldades. De lá, mudou-se para Paulínia, onde conseguiu emprego em uma metalúrgica na qual trabalhou por vinte anos, criando os filhos nessa cidade. Informa, com orgulho, que todos os seus filhos estudaram e a maioria formou-se em alguma profissão.

Lembra-se que trabalhou no interior por muitos anos sem dificuldades, mudou para a cidade grande e continuou trabalhando em outro ramo, mas encontrou dificuldades pelas especificidades do trabalho na cidade, onde ler e escrever, compreender os números e fazer contas se fazia necessário; mas sustentar a família era mais urgente que aprender a ler e escrever.

Alguns anos atrás, sua esposa adoeceu e veio a falecer, quando a maioria dos filhos já havia saído de casa. Após o falecimento da esposa, suas filhas estimularam-no a perseguir seu sonho para dar objetivo à sua vida: buscou a escola.

Pra mim significa muita coisa, filha... Porque a solidão... a solidão é a coisa mais triste que existe. Então eu venho pra escola e aqui, pra mim é uma maravilha. Pela minha idade, eu não vou seguir carreira nem nada. A cabeça já não é aquela coisa. Mas só de ficar aqui, só de estar aqui, já tá bom pra mim. Só isso já me deixa realizado. (Sujeito 5)

SUJEITO 6

A Sujeito 6 é uma senhora de 52 anos que trabalhou em casa a vida toda. Nascida na área rural no estado de Pernambuco. É casada e tem quatro filhos, três homens e uma mulher. Atualmente mora com seu marido e uma sobrinha, de quem cuida.

Na sua infância, recorda-se de ajudar os pais na roça. Eram nove filhos, entre meninos e meninas. Seus pais eram analfabetos e nem ela, nem os irmãos foram para a escola enquanto crianças.

Ela descreve situações comuns do cotidiano que se configuraram como problemas quando mudou-se do campo para a cidade, vindo do nordeste para o estado de São Paulo. Pegar um ônibus, fazer compras no mercado, ler uma receita, encontrar um endereço, entre outras situações, constrangiam-na, exigindo que ela pedisse ajuda de outros, o que a fazia sentir-se humilhada.

Sentia falta, assim, quando eu precisava ler alguma coisa, pra tomar um ônibus, tomar uma condução, ler uma receita, assim acho que esse tipo de coisa. Sentia falta. Nossa. (Sujeito 6)

Pelas dificuldades impostas pela nova cidade, procurou a EJA, matriculando-se em uma turma noturna. As dificuldades de estudar à noite, e o pai doente que veio se tratar em Campinas, levaram-na a abandonar os estudos. Após a morte do pai, não conseguiu retomar os estudos por

causa das dificuldades com o período noturno. Quando ficou sabendo dessa turma vespertina, viu-se diante da oportunidade de realizar o tão antigo sonho de aprender a ler e escrever.

Faz quatro anos que ela estuda na turma da professora Ana, por quem tem enorme carinho e admiração.

Nossa, a A. é muito legal! Acho que todo mundo veio aqui e falou a mesma coisa pra você! Ah... eu acho que ela assim, cuida muito da gente, respeita, eu acho ela uma pessoa muito boa. Muito carismática, todo mundo gosta dela. E ela gosta de todo mundo também! (Sujeito 6)

A Sujeito 6 afirma que a postura próxima e acolhedora da professora contribuem para que ela, apesar de muito sacrifício, continue frequentando as aulas. Também valoriza muito a convivência com os colegas de turma que, segundo ela, receberam-na com muito carinho.

A aluna ainda descreve a forma como se sente orgulhosa por agora conseguir ler e escrever, deixando claro como a falta dessas práticas deixavam-na afetada, despertando sentimentos negativos sobre si mesma.

Ah, antes eu me sentia triste. É porque eu não sabia de nada, nem assinar o nome! Eu não gostava. Agora eu já gosto, né? Porque eu já consigo ler um pouco, assinar meu nome. Eu fico feliz. (Sujeito 6)

Ela ainda descreve várias dificuldades que enfrenta atualmente para continuar estudando. Quando começou a estudar nessa turma, morava perto da escola. Porém, sua família mudou de bairro e hoje ela vive longe da escola, dependendo de transporte público, que é escasso em seu pequeno bairro. Apesar das dificuldades, está determinada a seguir com seus estudos, pois dá grande importância à sua aprendizagem.

Porque eu quero muito. Eu tô ainda precisando aprender mais, eu tô persistindo porque eu quero levar o estudo até o fim. (Sujeito 6)

Conta que busca a escola para realização pessoal, por necessidade de conhecimento para melhor viver na cidade grande, mas manifestava, principalmente, a realização de um sonho, de uma lacuna dolorosa em sua vida que desejava muito preencher.

5.2. PROFESSORA: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

A professora é uma jovem de 33 anos, nascida em Campinas, estado de São Paulo. Atualmente é professora de EJA na rede municipal de Paulínia, professora da UNISAL – Universidade Salesiana de São Paulo – e coordenadora do curso de Pedagogia da UNIESP – União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo – de Hortolândia. Defendeu sua tese de doutorado na área de EJA no final de 2012, na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Seus pais nasceram na Bahia, cresceram no estado do Paraná e depois vieram para o estado de São Paulo, onde se conheceram e se casaram. Sua mãe tem o Ensino Fundamental incompleto e seu pai completo, até a oitava série. A mãe sempre trabalhou em casa, nunca fora, embora vendesse produtos de catálogo para empresas como forma de complementar a renda familiar. O pai trabalhou na área de segurança, como vigia, a vida toda e hoje é aposentado.

A professora nasceu em 1968 e viveu em Campinas até os seis anos de idade; é a filha e a neta mais velha da família, tem duas irmãs mais novas. Quando tinha, aproximadamente, seis anos, seus pais compraram um terreno em Hortolândia, que na época era distrito de Sumaré, como um bairro rural. Moravam em um bairro conhecido como Jardim Adelaide, um dos mais antigos da cidade, onde foi construída uma escola na qual os pais a matricularam na primeira turma, com muito entusiasmo por proporcionar-lhe estudos. Ela recorda que sua mãe, apesar das dificuldades financeiras, sempre dava atenção especial a assuntos relacionados aos seus estudos, encapando caderno, sendo muito cuidadosa e caprichosa com o material escolar e com enviar a filha bem arrumada para a escola.

O que eu lembro é da preocupação deles comigo pra que eu estudasse. Eu lembro muito disso, era muito importante. Isso é uma coisa que ficou gravada na minha memória. (Professora)

O incentivo dos pais não se limitava às atividades escolares: valorizavam e procuravam proporcionar momentos de leitura, de contato com livros, de histórias, sempre criando uma atmosfera prazerosa em torno de atividades de leitura.

... e todo final de ano eles davam presentes pros filhos dos funcionários e eu lembro que meu pai escolheu o livro “Reinações de Narizinho” e eu lembro que eu fiquei muito empolgada com o livro, lembro que tinha gravuras pra pintar também. Eu lembro de valorização da leitura... Eu lembro de pessoas querendo que eu estudasse. (Professora)

A professora, ao contar sobre sua alfabetização, transparece grande alegria e empolgação, afirmando que foi uma fase linda de sua vida e que sua alfabetização foi momento marcante em sua vida, fase da qual se lembra com saudade. Ela entrou na primeira turma, com a qual a escola foi inaugurada.

A escola estava sendo inaugurada e era meu primeiro ano, minha primeira série. Nossa, eu lembro exatamente de tudo! Lembro do chão da escola que era, sabe aquele cimento queimado? Eu lembro da minha professora, ela chamava professora Cida... (Professora)

Ela conta que cada disciplina era ministrada por uma professora diferente. Estudou nessa escola até a oitava série, sempre com a mesma turma de alunos, sendo da primeira turma de formandos. A professora narra, com muita empolgação, a forma como era envolvida com a escola, com a turma, as professoras, sua própria aprendizagem, como tudo era muito significativo para ela.

Foi muito interessante isso, porque foi a mesma turma, a gente foi aprendendo junto e a escola era um pedaço de mim, assim, eu vivia muito na escola, tinha muitas atividades na escola, era muito atuante na escola. (Professora)

Após se formar nessa escola, a professora foi para o Ensino Médio Normal no CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Ela conta que sua família sempre foi de poucos recursos, chegando a passar por situações de grandes necessidades financeiras. Ao concluir a oitava série, nas palavras dela, desesperava-se com a possibilidade de não poder seguir com os estudos. Foi quando, na própria escola, ficou sabendo do curso normal

de preparação para o magistério – CEFAM – de período integral e com bolsa, oportunidade que viu como possibilitadora de sua continuidade de estudos. Prestou exames e foi aceita, ganhando a bolsa.

Cursou o magistério de quatro anos no CEFAM e afirma que foram os melhores anos de sua vida. É muito saudosista ao falar sobre a experiência, emitindo afirmações fortes, como a de que acredita que todos os professores deveriam passar pela experiência que passou e que a afetou, moldando-a para toda sua vida.

... olha, se a gente tiver um dia só pra falar do CEFAM, Dani, eu acho que vale a pena, porque é a melhor experiência que um ser humano pode viver no mundo é ter estudado no CEFAM. É verdade, Dani. Aquilo foi uma coisa impressionante. Eu tive professores que me alteraram como gente no mundo. (Professora)

A professora conta que, no CEFAM, aprendeu a ser uma militante em sua profissão, enquanto docente. Conta que teve aula com professores muito competentes e apaixonados por sua profissão, que contagiavam seus alunos com o entusiasmo e a importância que davam para o trabalho que eles iriam realizar enquanto professores.

Militante no sentido de procurar fazer o máximo pra que os alunos aprendam. A me preocupar com a aprendizagem do estudante, me preocupar com a minha aula, de ser crítica com o que eu faço, de me organizar enquanto categoria, tudo isso eu aprendi no CEFAM. (Professora)

Ela assume que a formação de qualidade foi fundante na forma como se constituiu enquanto professora, implicando diretamente na qualidade de sua prática docente, na sua forma de entender e se relacionar com seus alunos e no valor que atribui ao próprio trabalho, enquanto transformadora da vida de seus alunos. Atualmente, a professora pesquisa a formação de professores em EJA, devido à importância que atribui a uma formação de qualidade, como pressuposto para possibilitar uma prática pedagógica de qualidade.

E depois que eu me formei, que eu fui dar aula, mesmo no meu primeiro ano de docência eu já percebia a diferença que eu tinha em relação aos

*demais professores. Eu tinha um diferencial de formação mesmo...
(Professora)*

Ela conta, com muito carinho, sobre as aulas de sociologia nas quais a professora apresentava teorias marxistas, uma professora que havia sofrido perseguição política no período da ditadura, descrevendo como ela levava os alunos a pensarem a sociedade de classes. Descreve as aulas de artes com uma professora que levava os alunos no centro histórico de Campinas, convidando-os a observar a arquitetura, em museus para ver quadros e esculturas, ouvia músicas com eles. Afirma que essa professora ensinou-a a gostar de arte. Conta ainda sobre um professor de educação física que defendia que não era preciso trabalhar apenas jogos e regras tradicionais, mas que era possível construir as próprias regras e novas brincadeiras. Fala sobre um professor de matemática que ensinava os fundamentos da matemática, convencendo-os de que o mais importante era entender o sentido, as origens e aplicações reais das fórmulas e conceitos matemáticos.

Após concluir seus estudos no CEFAM, a professora sentia-se despreparada para prestar pedagogia na UNICAMP, pois o curso de magistério focava a formação de professores e contava com uma forte base nas disciplinas de humanas, mas ela sentia-se com um déficit nas áreas de exatas. Como não poderia pagar uma faculdade particular, lecionou um ano inteiro guardando dinheiro para poder cursar Pedagogia. No ano seguinte, iniciou sua graduação em uma universidade particular, sobre a qual afirma:

*Aí paguei toda minha faculdade e me formei. E foi uma coisa horrorosa.
A pior experiência da minha vida a graduação. (Professora)*

Segundo ela, estava acostumada com aulas dinâmicas, discussões de textos clássicos e atuais, produções textuais, estudos sobre fundamentos das diferentes áreas que abordam a educação, trabalhos em grupo, construções coletivas e profundas reflexões, o que não encontrou na graduação. Ao invés disso, deparou-se com turmas lotadas, trabalhos individualizados,

professores distantes, discussões pouco aprofundadas e toda uma política de trabalho pautada na obtenção de lucros muito mais do que no compromisso com a educação.

Logo no primeiro ano de docência, na prefeitura de Hortolândia, a professora assumiu uma turma de adultos, paralelamente ao ensino fundamental regular. Tratava-se de um projeto chamado PROAJA, de trabalho voluntário para alfabetização de adultos. Mesmo dando aula de manhã e de tarde, a professora interessou-se e começou a trabalhar no projeto.

Quando o projeto terminou, a professora ficou afastada da EJA por alguns anos. Ao ingressar na prefeitura de Paulínia como professora, em 2004, assumiu uma turma de adultos e desde então trabalha com a EJA, tema que passou a estudar na pós-graduação.

Conta que, no mestrado, estava focada em estudar formação de professores, especialmente motivada pela intensa experiência de formação que vivenciou no CEFAM, sem direcionar o olhar para a Educação de Adultos. Porém, com o envolvimento nas práticas de EJA no seu trabalho como professora, acabou envolvendo-se com o tema e interessando-se por estudá-lo, instigada por acontecimentos que vivenciava no cotidiano escolar dos alunos adultos.

*... me incomodava o fato de a escola não estar organizada pra poder atender esses alunos, até fisicamente, os horários... É tudo pensado pra atender as crianças e o adulto não. E me intrigava o fato de olhar pra aqueles alunos e querer fazer uma aula interessante, uma aula que eu considerava mais atrativa, que possibilitava a aprendizagem.
(Professora)*

Hoje ela afirma que o trabalho com EJA é uma decisão profissional intencional. Pretende continuar atuando como professora na área, como formadora de professores para a EJA e pesquisando e estudando a educação de adultos, afirmando que é a modalidade educacional com a qual pretende continuar envolvida durante toda sua carreira, aperfeiçoando-se e aprendendo sempre.

Acho que hoje eu me encontrei. É a área à qual eu vou dedicar meus estudos quando eu terminar o meu doutorado, eu vou continuar estudando. Pra mim, estudar EJA não é só estudar uma modalidade educativa. É estudar uma classe social, é olhar pra classe social

trabalhadora, que está muito relacionado com a minha formação desde o CEFAM, foi quando entrelaçou toda a minha história de vida com meu interesse pela educação, pela pesquisa, pelo trabalho em educação. Eu me encontrei. É onde eu me encontrei. (Professora)

6. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Após o término da coleta e transcrição de dados, iniciou-se a fase de análise dos dados das sessões de *autoscopia*. Esta etapa constituiu-se em uma organização sistematizada dos materiais acumulados durante a investigação e objetivou apresentar os dados de forma clara, no intuito de facilitar a interpretação dos mesmos. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

A análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros. (p. 225).

O procedimento de análise dos dados partiu da transcrição das entrevistas de *autoscopia*, seguindo-se a construção dos *Núcleos Temáticos*, correspondentes aos dados coletados. Para essa fase de análise, a pesquisadora extraiu trechos das sessões de *autoscopias* transcritas, organizando os dados nos citados *Núcleos Temáticos*, agrupando-os de acordo com sua natureza e função. Estes núcleos foram baseados em agrupamentos de temas, conteúdos e questões centrais, considerando os objetivos da pesquisa. A utilização dos núcleos temáticos possibilita o agrupamento de dados relacionados a um mesmo tema, correspondendo a categorias nas quais os dados são organizados de acordo com suas características.

O trabalho com *Núcleos Temáticos* foi pensado a partir da observação de sua utilização em pesquisas sobre a afetividade (LEITE et al, 2006). Em tais pesquisas, a coordenação dos dados em *Núcleos Temáticos* permitiu uma apresentação mais detalhada dos mesmos, possibilitando uma organização importante para destacar os dados diretamente ligados aos objetivos da pesquisa. Assim sendo, optou-se por seguir tal caminho de análise, por observar sua adequação aos objetivos propostos.

A base do trabalho com *Núcleos Temáticos* foi verificada em Zanelli (1992), em sua tese de Doutorado, onde o autor identificou, nos trechos de transcrições de entrevistas, palavras-chave que representavam pontos principais dos dados analisados, agrupando-as de acordo com seu

conteúdo: as palavras-chave de um mesmo conteúdo (procedimento de ensino, postura física ou verbal, área de conhecimento, entre muitos outros) tinham seus trechos de fala agrupados em um núcleo voltado para a discussão de tal temática.

Os núcleos da presente pesquisa foram criados nessa perspectiva, ou seja, reuniram-se os aspectos dos relatos em torno de temas que correspondem aos objetivos da pesquisa, focando-se em analisar o papel da afetividade no processo de mediação pedagógica do professor. Por exemplo: cada vez que um sujeito se referia a uma atividade de ensino que envolvia práticas pedagógicas em aula, o trecho relativo a tal conteúdo era recortado e inserido no *Núcleo Temático* “As Práticas Pedagógicas em EJA”, de forma que, ao final, todas as falas de cada sujeito sobre práticas pedagógicas ficavam reunidas neste núcleo.

Contudo, pelo fato de os núcleos serem amplos, fez-se necessária a criação de *subnúcleos* para que temas mais restritos pudessem, também, ser destacados, possibilitando um maior detalhamento dos dados. Retomando o exemplo anterior, as falas relativas às práticas pedagógicas referiam-se a diferentes atividades e áreas do conhecimento – assim criou-se o *subnúcleo* “Matemática”, onde os relatos específicos sobre atividades e aulas de matemática são agrupados; da mesma forma, criou-se o *subnúcleo* “Poesias”, onde falas relacionadas às atividades de português usando poesias eram agrupadas. Pesquisas recentes nessa área, desenvolvidas por membros do Grupo do Afeto (LEITE et al, 2006), têm utilizado os conceitos de *núcleos* e *subnúcleos*.

De acordo com Aguiar (2006), esses *núcleos* e seus *subnúcleos* são constituídos a partir da reunião de temas, pela frequência, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas. Tais indicadores permitem amplas possibilidades de organização dos núcleos.

É importante ressaltar que o mais importante na construção desses núcleos não é a frequência com que aparecem os temas e conteúdos apreendidos das verbalizações dos sujeitos, mas a importância dos mesmos para a compreensão do objetivo da investigação.

De acordo com Aguiar (2006), os núcleos resultantes:

(...) devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito. (p. 12)

Na presente pesquisa, os *Núcleos Temáticos* indicam os aspectos relacionados com a dimensão afetiva a ser identificada nas práticas pedagógicas da situação observada.

É importante destacar o caráter inferencial dos dados científicos que são construídos a partir da análise dos dados coletados. Para os autores, nos procedimentos de pesquisa qualitativa envolvendo a *autoscopia*, a construção dos conhecimentos deriva de processos centrados em decisões marcadamente inferenciais: “tais decisões são assumidas a partir da consistência e coerência dos próprios dados coletados e analisados, além, obviamente, do referencial teórico assumido previamente pelo pesquisador” (LEITE e COLOMBO, 2006, p. 7). Ainda sobre as decisões inferenciais, os autores citados afirmam que:

Assim, a questão da decisão inferencial é assumida com mais tranquilidade pelo pesquisador, que tem, na natureza dos seus dados coletados, nas suas bases teóricas e no próprio ambiente cultural, os respaldos necessários para tais decisões e, em última instância, condições para a construção de dados de pesquisa coerentes e fidedignos. (LEITE e COLOMBO, 2006, p.7)

Na etapa final, desenvolve-se a discussão dos núcleos construídos, baseada na perspectiva histórico-cultural, que fundamenta a concepção de afetividade apresentada, e nos referenciais políticos-pedagógicos utilizados na caracterização da EJA.

Assim, a interpretação dos dados analisados, à luz da perspectiva histórico-cultural, busca responder o problema proposto pelo projeto.

6.1. DESCRIÇÃO DOS NÚCLEOS E SUBNÚCLEOS

A seguir, serão descritos todos os *núcleos* e *subnúcleos*, juntamente com os principais dados que os constituem. Trata-se de um relato descritivo dos dados gerados a partir das verbalizações dos sujeitos – seis alunos e sua professora –, organizados sistematicamente e agrupados por tema. Busca-se explicitar os dados resultantes da coleta de uma forma que permita uma visualização por completo e, de tal forma organizada, que possibilite uma compreensão dos principais aspectos que emergiram após o longo processo de imersão na realidade analisada. O Quadro I apresenta os Núcleos Temáticos a partir da análise dos dados.

<p>NÚCLEO 1: O ALUNO ADULTO: ANTES E DEPOIS DA ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">1.1. A INFÂNCIA NEGADA1.2. O ROMPIMENTO COM A ESCOLA1.3. O MUNDO DO TRABALHO1.4. AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O AFASTAMENTO FEMININO DA ESCOLA1.5. AS DIFICULDADES DE UM ANÁLFABETO EM UM MUNDO LETRADO1.6. A AUTO-IMAGEM EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO1.7. A METÁFORA DA CEGUEIRA1.8. A VIDA QUE LEVAM ATUALMENTE1.9. O DESEJADO ENCONTRO COM A ESCOLA <p>NÚCLEO 2: A VIDA ESCOLAR NA FASE ADULTA</p> <ul style="list-style-type: none">2.1. A ADAPTAÇÃO À ROTINA ESCOLAR2.2. A CONSCIÊNCIA POLÍTICA2.3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA VIDA.2.4. A ESCOLA PROPORCIONANDO NOVOS ESPAÇOS <p>NÚCLEO 3: A RELAÇÃO ENTRE A PROFESSORA E OS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none">3.1. CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA3.2. CARACTERÍSTICAS DA PROFESSORA3.3. VER A PROFESSORA COMO FILHA3.4. O QUE VALORIZAM NA PRÁTICA DA PROFESSORA <p>NÚCLEO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EJA</p> <ul style="list-style-type: none">4.1. MATEMÁTICA4.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS LETRAS DO ALFABETO4.3. ATIVIDADE COM POESIAS4.4. ATIVIDADE COM RECEITAS4.5. DITADO4.6. ATIVIDADES NA LOUSA4.7. PROJETO SOBRE AUTOBIOGRAFIA NO CONTEXTO DA DITADURA4.8. ESTUDOS DO MEIO4.9. ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL4.10. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
--

Quadro I - Núcleos e Subnúcleos Temáticos.

NÚCLEO 1: O ALUNO ADULTO: ANTES E DEPOIS DA ALFABETIZAÇÃO

Este núcleo reúne as verbalizações sobre a imagem que os alunos adultos elaboram de si mesmos e de suas possibilidades de atuação no mundo, antes e depois do processo de alfabetização, com o objetivo de entender as mudanças vivenciadas no processo. Relata os impactos observados nos alunos a partir do processo de alfabetização, o qual contribuiu para formar a relação deles com os objetos de estudo, com o mundo à sua volta e novas possibilidades de atuação nele.

1.1. A INFÂNCIA NEGADA

Este subnúcleo aborda um ponto de destaque observado na fala dos sujeitos, relativas à infância negada – as falas sinalizam que parte de suas vidas lhes foi negada pelas necessidades imediatas de sobrevivência, principalmente no tocante à falta que sentiram de frequentar a escola.

Olha, quando eu era criança, eu não tive infância nenhuma... Fui criada na casa dos outros, porque meu pai morreu quando eu era muito pequena, tinha uns três anos mais ou menos, depois foi minha mãe... (Sujeito 2)⁵

Alguns dos sujeitos perderam os pais muito cedo, arcando com a responsabilidade de sua sobrevivência e, muitas vezes, de seus irmãos. Dentre os demais, a grande maioria precisou trabalhar muito cedo. Alguns na roça, para ajudar os pais a cultivar a terra, outros em casa, cuidando dos irmãos mais novos, da alimentação e limpeza, enquanto pais e irmãos mais velhos trabalhavam.

(Sobre o motivo de não ter ido para a escola) Ah, a gente trabalhava na roça, né? Tinha acho que era nove filhos meus pais. Metade menino, metade menina, meio a meio. (Sujeito 6)

⁵ Todos os relatos apresentados foram extraídos do Anexo I.

Vale ressaltar que é possível perceber nas falas dos sujeitos que a ideia de que não tiveram infância parte de uma comparação que fazem sobre como foi a infância de seus filhos e, principalmente, seus netos.

Ao observarem seus filhos e netos serem cuidados, terem seu tempo destinado unicamente a brincar e estudar, os adultos comparam com a vida que tiveram. Uma história na qual eles cuidaram de si e de outros e trabalharam, sem oportunidade de vivenciar a infância da forma como veem hoje suas crianças vivendo.

Então, a minha infância foi assim... quando eu era pequena, meu pai trabalhava na roça, né, e minha mãe trabalhava em casa. Mas de vez em quando ela trabalhava na roça pra ajudar meu pai. (...) Então era assim, meu pai tinha bronquite, então de vez em quando minha mãe deixava eu em casa cuidando dos meus dois irmãos e ela ia trabalhar na roça e levava minha irmã, porque era a mais pequena, né. Eu era a mais velha, então ficava cuidando da casa e dos meus irmãos. Então minha vida foi assim, eu não tive, assim, infância, sabe? De vez em quando minhas netas vêm e falam assim “ai, vó, minha mãe é uma chata”, eu falo assim, olha a sua vó, que nessa idade vai na escola pra ficar estudando depois já de idade, que quando eu era criança eu nunca tive oportunidade de estudar, que eu nem tinha oportunidade de estudar porque eu tinha responsabilidade de cuidar dos meus irmãos pra minha mãe trabalhar, que com oito anos eu fazia comida, cuidava de criança... Então eu falo pra elas assim, que elas têm uma vida de rico, a sua mãe paga a escola pra vocês, vocês só precisam estudar e vocês têm uma vida muito boa. Elas falam, credo vó, desde criança a senhora cuidava de casa, fazia comida, cuidava de criança? Eu falo que sim, porque minha mãe tinha que trabalhar na roça pra gente sobreviver. Nunca esqueço. Quando eu tinha uns dez anos, eu era muito pequena, que até hoje eu sou baixinha, né, então eu pegava uma pilha de tijolo, subia na pilha de tijolo e fazia comida pra minha mãe. Minha mãe chegava da roça, me via limpando, cozinhando, cuidando, ela falava, deixa, filha, a mãe faz quando chegar, meu pai ficava triste de ficar na cama e eu trabalhando. Às vezes eu via minha mãe chorando, eu perguntava porque e ela dizia que tinha dó, que tinha medo porque eu me queimava no fogão, então minha mãe chorava, né... E eu falava “não chora, mãe, o que eu puder fazer pra senhora, eu faço”. E agora eu conto pras minhas netas e elas falam “ai vó, sua vida era muito ruim!”. Então minha vida e minha infância foi assim... (Sujeito 4)

1.2. O ROMPIMENTO COM A ESCOLA

Este subnúcleo reúne relatos sobre a forma como se deu o rompimento com a escola para os alunos adultos que a frequentaram, mesmo que por muito pouco tempo, na infância. Descreve como as necessidades financeiras familiares, o contexto de vida rural, em uma época em que o trabalho começava muito mais cedo, levaram esses sujeitos a se afastarem da escola, onde tanto desejavam aprender a ler. Também aborda as marcas deixadas por tal experiência.

Lá a escola era num sítio perto da cidade. E a gente morava num sítio. Era bairro que falava, mas era que nem uma fazenda, um sítio, né. Aí a fazenda que a gente morava tinha escola, tinha a igreja...(...) Aprendi. Tudo que hoje eu sei eu aprendi nessa escola lá. (...) Eu fui pra escola já tinha dez anos. Os meus irmãos eu não lembro... Fiquei até a quarta série só. Daí eu saí porque tinha que trabalhar. Comecei a trabalhar de doméstica. (Sujeito 1)

Interessante observar que a Sujeito 1 deixa a escola por causa de trabalho. Trata-se de fato extremamente comum. Quase todos os sujeitos que tiveram a chance de ir para a escola quando crianças abandonaram-na muito cedo para trabalhar.

Portanto, seja por causa da necessidade de trabalhar, ou por questões familiares de falecimento dos pais e responsabilidades dentro da casa, pode-se dizer que todos os sujeitos tiveram um rompimento doloroso com a escola, que aconteceu contra sua vontade, deixando marcas.

Como eu disse, eu nasci em Cândido de Abreu, meus pais eram da lavoura, trabalhavam na lavoura os dois.(...) Aí comecei a estudar só que a escola, na época, era longe, tinha que ir a pé uns cinco ou seis quilômetros todos os dias, né... Então eu comecei a estudar, aí minha mãe faleceu. (...) Bom nós éramos em quatro irmãos contando comigo, um mais velho e dois mais novos.(...) Eu ia pra escola sozinho. Aí meu pai, depois de um monte de coisa, ele arrumou outra mulher e ela não quis mais a gente na casa... Meus irmãos foram criados por outra família por uns tempos e eu, bom eu vivi na rua por uns dois anos e pouco, aí eu não estudei mais. Depois eu encontrei pessoas boas que me ajudaram, arrumei trabalho e foi assim. (Sujeito 3)

Um dos sujeitos contou que foi expulso da escola quando criança. Ele teve dificuldade para conseguir falar sobre o assunto: sempre que perguntado sobre o motivo de ter deixado os estudos,

tentava desviar, demonstrando que ainda se trata de questão difícil de compartilhar. Depois de alguma insistência:

Eu fui expulso da escola! Pra dizer a verdade... (...) É verdade, eu fui expulso da escola. A nossa professora efetiva, ela precisou faltar na escola e colocou uma professora substituta no lugar dela. E a outra chegou na sala de aula, todos nós tinha o costume de levantar e ficar na posição de sentido pra dar atenção pra visita, né? E a visita que liberava nós sentar. E essa professora chegou estúpida mesmo pela porta, nem cumprimentou direito, mandou sentar, grossa e já foi falando “fiquei sabendo que tem um tal de L. aí...” já foi direto implicando logo comigo, “disse que tem um tal de L. D. da S. aí que é o primeiro aluno da classe pra tudo... porque a professora M. disse que é o melhor aluno da classe. Disse pra eu pedir ajuda dele que ele escreve na lousa, canta o hino nacional, resolve as contas de matemática. Mas comigo não tem disso não, eu vou cortar ele no meio”. Quando ela falou assim eu pensei “ih... tô ferrado”. Eu tentei falar “Dona, aqui todos nós somo humilde. Nós recebemos a senhora com boa educação. Mas se a senhora veio pra fazer maldade, pra ofender alguém, a senhora vai me desculpar, ma a senhora tá errada.” Ela só me olhou torto, na hora não falou nada. Depois, na hora do recreio, ela ficou na porta, foi saindo todo mundo, na hora de eu sair ela deu com as mãos no meu peito, com toda força. Ela falou “você não, você fica, você vai ficar de castigo resolvendo conta que eu vou passar pra aprender a não me responder mais”. Eu falei “a senhora deixa eu sair pra comer meu lanche que eu nem espero o sinal bater, eu como e volto pra resolver as contas.” Ela falou “quem manda aqui sou eu, você fica, não vai sair pra comer o lanche.” Eu disse “eu trago meu lanche de casa pra comer aqui, minha mãe faz com capricho, se a senhora não deixar eu comer, também não faço as contas.” Ela falou “se não fizer, vai embora.” Eu disse que então eu ia, né. Ela catou no meu braço pra me arrastar eu tentei segurar na carteira, a carteira caiu na minha perna, tava doendo e ela não soltava, aí eu bati na cara dela pra ela soltar. Ela começou a gritar, berrar, dizer que eu tava expulso da escola, eu saí correndo pra minha casa. Cheguei lá, contei tudo pro meu pai. Mais tarde a tal da professora apareceu em casa com o rosto machucado, junto com o marido dela. Eles falaram um monte pros meus pais. Eu fiquei no mato, escondido, vendo tudo, morrendo de medo. Aí ela deixou meu pai avisado que eu tava expulso da escola. (Sujeito 5)

O Sujeito 5 conta que não desistiu, pois tinha muita vontade de estudar e apresentava bom desempenho na escola. Continuou tentando uma oportunidade de estudar.

Aí eu insisti, fui pra outra escola que o professor era amigo do meu pai. Ele disse que enquanto não descobrissem, eu podia ficar. Levou oito dias pra descobrirem. Aí eu não pude mais voltar pra escola... Depois de velho, quando minha esposa ficou doente, minhas filhas se preocupavam com como eu tava sofrendo, e elas ficavam com ela no hospital e eu

remoendo sozinho. Aí minhas filhas diziam “pai, você sempre, a vida toda, falou que tinha vontade de voltar pra escola e não tinha oportunidade, agora tem pai. Volta a estudar! Agora tá na hora, aproveita!” (Sujeito 5)

Em sua fala, percebe-se que a marca da expulsão da escola foi tão grande que, mesmo depois de idoso, o aluno preocupa-se em avisar a nova professora de EJA sobre o fato, em momento pesaroso para ele, que poderia, na sua opinião, impedi-lo novamente de estudar. O aluno conta que está na escola apenas porque a professora permitiu, mesmo sabendo de sua expulsão.

Ah, eu me senti bem, porque eu queria muito. Mas aí eu falei pra professora, quando eu fui fazer a matrícula, expliquei a situação, contei como eu fui expulso, tudo. Mas falei que sou um homem calmo, criei todos meus filhos, perdi minha esposa, e quero estudar agora que to aposentado. Ela disse que podia, que tudo bem. (Sujeito 5)

O fato o impediu de estudar e marcou sua vida de forma significativa, sendo uma lembrança dolorosa que carrega até hoje.

Sabia um pouco (ler e escrever). Mas com o tempo fui esquecendo, né... E eu não tinha diploma. Eu ia pegar o diploma da quarta série, minha mãe já tinha mandado fazer o terno de marinheiro, porque ela queria ver eu pegando o diploma com o terno de marinheiro. Aí eu fui expulso, não pude pegar o diploma... (Sujeito 5)

1.3. O MUNDO DO TRABALHO

Este subnúcleo traz à tona importante elemento presente na história de vida da grande maioria dos sujeitos, que os marcou de forma profunda: a inserção e necessidade de permanência no mundo do trabalho. Essa necessidade apresentou-se, para os sujeitos, como incompatível com os estudos.

Pra trabalhar na fazenda também, né? O fazendeiro que dava a terra pra plantar, a terra era de meia com o patrão, aí aquela família que tinha mais gente pra trabalhar o fazendeiro não gostava que ficava indo pra escola. Tinha muito serviço pra fazer. (Sujeito 5)

Entre os sujeitos, mais da metade vem de família rural com características muito próximas: muitos filhos, poucos recursos financeiros e necessidade de mão-de-obra para trabalhar a terra e prover a subsistência da família.

Eu trabalhei na roça. Com uns doze anos de idade, eu trabalhei assim, era uma fazenda perto da cidade. Uma cidade chamada Lins. Tinha de doze pra treze anos mudei pra Lins, de lá eu casei e vim embora pra cá. Depois que eu casei eu só trabalhei em casa. (Sujeito 4)

As necessidades imediatas de sobrevivência levavam as famílias a priorizar que os filhos trabalhassem, em detrimento do estudo. Os alunos adultos relatam, de forma muito semelhante, o modo natural como os pais lidavam com a questão. Percebe-se a ideia, de que assim como hoje é consenso para a maioria das famílias que os filhos devem ir para a escola, na época era consenso para as famílias rurais que os filhos deveriam ser reforço para trabalhar a terra.

Ah, naquele tempo os pais não se incomodavam muito dos filhos irem pra escola, eles preocupavam que os filhos crescessem pra trabalhar. (Sujeito 1)

O Sujeito 5 pondera sobre o fato de seus pais também serem analfabetos, nunca terem frequentado a escola. Assim sendo, seria improvável entenderem a escola como importante, uma vez que eles mesmos não precisaram dela. Mas, na mesma fala, o Sujeito 5 mostra como sua mãe já valorizava os estudos, desejando, contra vontade do marido, que os filhos estudassem.

Meus pais não, nunca souberam (ler e escrever), nunca foram pra escola. Eram bem ignorante, brabo... Menina do céu! Meus irmãos foram pra escola, mas não chegaram a passar do terceiro ano. Quem foi mais longe com os estudos foi eu, que cheguei no quarto ano. (...) Minha mãe mandava nós pra escola e meu pai não queria que a gente fosse. Ele falava pra ela: “que escola o que, eles têm é que plantar milho arroz e feijão, ir pra roça.” Mas ela insistia pra nós estudar, falava assim: “nós têm que mandar os meninos pra escola J.”(...) Porque ela queria dar um futuro melhor pra nós, pra daí nós poder dar um futuro melhor pra ela também. Mas, por fim, morreram todos sem cultura nenhuma. (Sujeito 5)

Observa-se ainda uma fala interessante da Sujeito 1, que narra como passou de aluna à funcionária de uma escola e que, devido à grande demanda de trabalho, não pôde conciliar os estudos, pois não havia tempo. De alguma forma, essa criança, ao ser colocada na posição de

trabalhadora, perdeu o direito aos estudos e continuou na sua escola, sem poder vivenciar a tão desejada alfabetização.

Não, foi pra trabalhar lá mesmo. O primeiro trabalho meu como cozinheira foi na escola mesmo. Fazia sopa na escola. (...) É, eu fazia sopa, limpava, trabalhava na escola... Não (estudava), não... Porque não dava tempo, era muita criança. (Sujeito 1)

1.4. AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O AFASTAMENTO FEMININO DA ESCOLA

Este subnúcleo, a partir da fala de duas sujeitos, apresenta a questão de gênero como impeditiva para os estudos. Considera, também, os comentários que outras alunas emitiram a respeito de tal tema, ainda que não o tenham mencionado explicitamente na *autoscopia*, deixando claro que se trata de questão significativamente presente.

Faz tantos anos, eu não sei dizer certo. Mas eu estudei nessa vida só nessa turma (de EJA). Primeiro com a professora F. e depois sempre com a professora A., e daí com outra que ficou muito pouco tempo pra cobrir a licença da professora A. (...) Nossa... vixe! Senti muita falta (de saber ler)! Eu tinha uma vontade! Mas eu só pude aprender depois que meu marido morreu. Ele também não sabia nada, e não me deixava estudar. É... As vezes ficava nós dois (ela e marido), precisava ler alguma coisa e eu não sabia e ele também não sabia... (...) Foi porque eu tinha vontade de estudar, sempre tive. E quando meu marido morreu, aí não tinha mais ninguém pra me impedir de estudar, né... (Sujeito 2)

A Sujeito 2 descreveu, ao longo dos meses de convivência, a forma como o marido impunha papéis sociais na família. Ela sempre foi dona de casa, nunca pôde trabalhar fora, pois esse papel de prover o sustento deveria ser desempenhado apenas pelo marido. Como o marido não tinha tempo para estudar, por causa do emprego, não permitia que a esposa estudasse, pois afirmava, segundo ela, que ela não deveria saber mais do que ele.

Além do marido, outra figura destaca-se no impedimento de algumas mulheres aos estudos: o pai. Muitas relatam que, quando crianças, os irmãos homens podiam estudar e as meninas não, por decisão do pai.

Não, eles (pais) não sabiam (ler). Meus irmãos, eles ainda tiveram a oportunidade de aprender, eles foram pra escola, e eu com a minha irmã não...(...) Porque quando a gente mudou pra cidade, a gente precisava trabalhar de empregada pra ajudar os meus pais. Às vezes eu conto pras minhas netas “eu trabalhei de empregada na casa de uma professora por sete anos, fazia todo serviço”. Essa professora dava aula duas vezes por dia, ela saía muito cedo, então eu tinha a chave da casa. Eu chegava, abria a casa e já ia cuidar do serviço, tinha que fazer todo serviço, né. Meus patrão chegava onze e meia, meio dia pra almoçar, então tinha que tá com o almoço pronto. E eu fiquei com essa professora sete anos. Sai pra casar. Aí minhas netas falam “credo, você trabalhou tanto assim, vó?” e eu falo “minha vida foi assim...” (Sujeito 4)

Mas outro fato surge na fala da Sujeito 4. Não apenas figuras masculinas, como marido e pai, impediam os estudos. A aluna relata que sua mãe não permitia que ela estudasse, pois na escola havia mais garotos que garotas. A mãe acreditava que não era lugar para as filhas, por ser de maioria masculina, e impedia o acesso, o que era respeitado, apesar da vontade de estudar.

É, eu admirava o meu tio (professor), ali, ensinando aquelas pessoas. Aí eu ficava na cozinha com a minha tia, e minha tia brincava comigo e com a minha irmã: “Olha quanto gatinho que tem ali, né!” Aí eu e minha irmã dava risada e falava: “É tia, nós vamos embora senão minha mãe fica brava”. Aí a gente ia embora. E também, meu tio só dava aula pra rapaz. Não tinha mulher. Então era por isso também que minha mãe não deixava. Mas eu admirava meu tio, sabe! (Sujeito 4)

1.5. AS DIFICULDADES DE UM ANALFABETO EM UM MUNDO LETRADO

Este subnúcleo apresenta relatos sobre como os sujeitos sentiam-se e a forma como viviam enquanto analfabetos, em uma sociedade altamente dependente do código escrito. As falas descrevem a falta que fez o domínio das práticas sociais de leitura e escrita e, principalmente, como o analfabeto sente-se perante a questão.

Analfabeto mesmo. Muito! Muito... Caminhoneiro, imagina? Ah não, fez muita (falta)... Um exemplo, você vai levar um carregamento pra uma cidade, chega, não sabe ler nome de rua, número, nome da cidade nas placas da estrada, o endereço, enfim, né. Aí pra você pegar e ler aquilo, entender, ver as placas, chegar até o destino certo, isso tudo era bem difícil. (Sujeito 3)

O Sujeito 3 descreve várias situações em que sua profissão exigia conhecimento do código escrito. Situações nas quais ele se deparava com dificuldades que não seria capaz de resolver sem ajuda de terceiros. Quando era impossível obter ajuda, acabava passando por situações difíceis e sendo prejudicado.

Ah, mas isso já aconteceu muitas vezes comigo. Por exemplo, tentar ler uma placa e ler errado. Não entendia direito e ler ela errado, né? Por exemplo, o nome de uma cidade, entender errado. Isso já aconteceu muitas vezes comigo sim. Com o tempo você vai decorando... (Sujeito 3)

O aluno conta que, enquanto caminhoneiro, sentia muita falta de saber ler e escrever. Conta ainda que, quando errava o endereço, acabava perdendo dias de trabalho e tendo prejuízo com o transporte, comprometendo o orçamento familiar. E não era apenas de ler e escrever que sentia falta: conhecimentos básicos de matemática sempre deixavam a desejar para permitir um melhor desempenho em seu trabalho.

É né, que nem, o alfabeto eu aprendi, né? Eu sempre procurei saber, eu tentava sozinho, tentava ler um livro, não entendia, mas insistia... Por causa da profissão, senão não tinha o que fazer... E outra coisa também, né, fazer conta, quanto que sobra, quanto que vai gastar de combustível, quantas toneladas, quilometragem, tinha que fazer conta de quanto você vai gastar por quilômetro, quanto dinheiro vai sobrar daquilo ali... Tinha muita conta que precisava de fazer... (Sujeito 3)

A Sujeito 4, apesar de não trabalhar fora, ser dona de casa, também descreve várias situações nas quais saber ler e escrever fizeram muita falta.

Sentia falta, assim, quando levava as meninas na escola, às vezes tinha que assinar alguma coisa e eu não sabia assinar, aquilo ali doía, nossa, eu vinha triste pra casa. Eu ficava pensando “meu Deus, o que eu sou? Não sou nada”. Pensava assim, né? Porque meu marido tava sempre fora, era eu que tinha que ir e eu não conseguia. Eu tinha que pagar água, eu tinha que pagar luz, fazer tudo, mesmo não sabendo ler. (Sujeito 4)

A Sujeito 4 descreve a forma como se sentia inferiorizada por ser analfabeta. Conta como se sentia limitada até mesmo para ajudar as filhas. Sinaliza ainda a forma como a experiência de viver como analfabeta, sentindo-se limitada, a afetava emocionalmente, gerando sentimentos negativos sobre a imagem que tinha de si mesma.

Eu me sentia humilhada, né? Me sentia pra baixo... Porque se eu soubesse eu não precisava dar trabalho pra ninguém, né... Às vezes na escola minhas filhas tinham dificuldade e elas falavam assim “mãe, se a senhora soubesse ler, a senhora me ensinava, né?” Ai, mais aquilo doía, né? Me sentia muito pra baixo... (pausa) Mas agora não. Agora com essa escola... (Sujeito 4)

Ela descreve ainda situação recente em que percebe um senhor analfabeto em situação de dificuldade e o auxilia. Na sua fala vemos como ela se solidariza, pois até recentemente sentia-se como ele.

Eu acho que é importante (ler e escrever), porque sem, você não vive né? Porque tem que saber. Que nem, um dia desses eu tava no mercado e, até falei pro meu marido, nossa como que tem gente, a gente acha que a gente tá pra traz, mas tem gente muito mais pra traz. Um senhor já de idade tava procurando refrigerante e não sabia ver os preços né? Daí ele falou: “Ai, dona, olha o preço aqui pra mim?” Aí eu vi pra ele o preço, falei lá da coca-cola, dos outros refrigerante, e ele “É, dona, eu olho todos aí e não sei qual é que é o preço não.” Se viu? Coitado, fiquei até com dó. (Sujeito 4)

De fato, o que é frequente nas falas dos sujeitos a respeito de como se sentiam enquanto analfabetos é a sensação de impotência, de impossibilidade de realizar coisas simples sem precisar da ajuda dos outros. Essa sensação de dependência faz-se constante nas falas e sempre é vista de forma negativa.

Nossa, como senti! (falta de ler e escrever) (risos) Sentia falta, assim, quando eu precisava ler alguma coisa, pra tomar um ônibus, tomar uma condução, ler uma receita, assim acho que esse tipo de coisa. Sentia falta. Nossa. (...) Eu pedia pra alguém que sabia, né! (Sujeito 6)

1.6. A MUDANÇA DA AUTO-IMAGEM DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à sua autoestima. O que os alunos pensam de si mesmos e de seu desempenho como estudantes. Vale lembrar que muitas dessas opiniões foram construídas ao longo do processo de alfabetização e, frequentemente, ultrapassam o contexto da sala observada. Tais sentimentos variam do extremo

negativo, da incompetência, da degradação de sua própria capacidade e da vergonha, para o extremo da alegria, do orgulho e da realização pessoal.

Como eu sentia antes e agora? Ah, antes eu me sentia triste. É porque eu não sabia de nada, nem assinar o nome! Eu não gostava. Agora eu já gosto, né? Porque eu já consigo ler um pouco, assinar meu nome. Eu fico feliz. (Sujeito 6)

Percebe-se que os alunos adultos manifestam as marcas de uma não vivência da escolarização, expressando culpa pelo fato de terem dificuldades com a aprendizagem, gerando sentimentos de inferioridade, implicando em dificuldades no processo de aprendizagem por acreditarem na sua própria dificuldade ou incapacidade.

Ah, eu não gosto (de matemática) porque, parece que, sei lá, parece que não entra na minha cabeça! Eu acho assim, que, eu falo: “Eu já sou velha, vou aprender conta pra quê? Não vou trabalhar no mercado nem nada!” (risos) (Sujeito 4)

Os sujeitos, de forma geral, consideram-se vagarosos, acreditam ter muita dificuldade para aprender e frequentemente afirmam que não são capazes.

Gosto, claro que gosto (que a professora corrija), quando eu não tô conseguindo ou tô demorando ela vem e me ajuda, faz comigo, aí eu consigo. É que eu sou muito vagarosa. Eu demoro pra escrever o que ela coloca na lousa. Aí ela tá sempre cuidando pra eu terminar as lição. (Sujeito 2)

Alguns generalizam a incapacidade até para outras habilidades, como desenhar, entendendo que nem disso são capazes.

(Risos) Ah, eu não sou muito de desenhar, cortar, essas coisas assim. Num gosto muito. A única coisa que eu não gosto mesmo é de pintar, porque eu não sei fazer desenho. (Sujeito 6)

Outro aspecto marcante é a forma como o fato de ser analfabeto interfere nas relações interpessoais, tornando-se elemento que agrava sentimentos de inferioridade e causa marcas profundamente negativas no sujeito, levando-o a sentir-se de tal forma inferiorizado, que prejudica até seus relacionamentos.

Ah, senti... muitas coisas, assim, me faziam sentir mal, meu marido lê e escreve, ele tem a sexta série só, ele num continuou. Às vezes eu falo pra ele ir pra escola a noite, pra aprender mais. Ele fala “ah não, não tenho mais cabeça pra isso não”. Mas eu sentia falta sim. Muitas vezes eu senti vergonha. Não tem um casal que não tenha discussão, né? Às vezes eu tinha uma conversa com meu marido e ele falava assim “nem ler você aprendeu” e aquilo me doía, sabe? Aquilo pra mim era um tapa na cara que ele me dava. Eu falava pra ele que eu não aprendi por causa dos meus pais, né? Não foi por causa de mim. Às vezes ele me chamava de burra e aquilo me doía. Então, assim, aquilo foi indo, as minhas crianças pequenas, eu não podia fazer nada porque tinha que cuidar das crianças, cuidar da casa, fazer tudo sozinha, porque meu marido trabalhava fora, em Arthur Nogueira, então ele saía muito cedo e chegava, às vezes uma hora da manhã, meia noite. (Sujeito 4)

Os alunos podem ter dificuldade de administrar sua autoestima devido a experiências negativas vividas, ou porque assumem que têm muita dificuldade ou incapacidade para se apropriar de alguns conhecimentos, principalmente os escolares, que lhes foram negados por tantos anos, mesmo sendo, na maior parte das vezes, objeto de extremo desejo.

Vixe, a coisa que eu tinha mais vergonha no mundo era de não saber ler. Era ter que pedir pra alguém ficar escrevendo pra mim, lendo... Era ... vixe... um problema. (...) Me sentia muito mal com isso. Ficar pedindo pros outros escrever e pra ler também, eu não gostava... vixe... (Sujeito 2)

Outro aspecto frequentemente observado foi que a professora percebe os problemas de autoestima e atua no sentido de tentar proporcionar a todos seus alunos um ambiente onde se estabelecem relações de valorização, com atividades onde os alunos possam perceber sua competência, de forma a contribuir para uma elevação da autoestima, levando-os a vivenciarem situações de sucesso na aprendizagem.

Sim, sim, fez. E eu falei que enquanto tiver aula e eu puder vir, eu não vou parar nunca, vou vir sempre. Porque ela tem paciência, né? Só Deus sabe quanto. Como é gostoso ouvir ela ensinando. Quem sabe é uma coisa boa. Porque eu sei bem como é ruim não saber. É muito ruim não saber. (Sujeito 2)

A professora, como facilitadora da aprendizagem, busca compreender os sentimentos e os problemas de seus alunos e tenta motivá-los e levá-los a sentirem-se bem no ambiente de sala de

aula. Atua de forma a tornar a aprendizagem um processo relacionado ao aluno, àquilo que é mais significativo para ele.

Eu fico (orgulhosa de ler o texto em voz alta)! Que a gente nunca pensava que ia chegar esse dia, né! (...) Eu acho assim, que da idade que a gente tá gora, né, fazer isso aí, né, eu acho que é uma grande coisa. Eu gosto, me deixa feliz. (Sujeito 4)

Os alunos demonstram ter consciência do processo de transformação que vivenciam durante o desenvolvimento escolar. Eles avaliam não apenas as mudanças positivas que vivenciam em suas vidas, mas, também, percebem nos colegas grandes transformações:

Olha, eu vou falar pra você, eu gosto de tudo. Tudo que acontece aqui na escola eu gosto. É tão bom que gosto de tudo. Gosto dos bons modos da professora ensinar, do respeito, de aprender. Vê a Dona A.? No começo que ela veio pra escola, ela era difícil até de conversar, agora não, agora ela conversa. Tá até escrevendo, lendo. E ela não sabia nada. Modificou bastante. (Sujeito 5)

Percebe-se que as ideias que os alunos desenvolvem sobre o processo de alfabetização geram situações que podem impedir ou motivar o analfabeto a ingressar e permanecer na escola e de avançar em seu processo de alfabetização. Assim, as representações que o adulto constrói sobre si próprio e sobre a cultura escolar podem interferir na realização de um processo bem sucedido de aprendizagem. As práticas da professora observada sempre visavam ao sucesso do aluno, acarretando experiências positivas, levando os alunos do extremo sentimento de incapacidade, para o sentimento de realização e competência.

Eu me sinto bem melhor... muito melhor agora do que antes, antes eu me sentia humilhada, né? E, então, agora, eu me sinto bem melhor comigo mesma e com os outros. (Sujeito 4)

No mesmo sentido, seu desejo e busca por alfabetizar-se sustenta-se não apenas por uma motivação inicial, mas nutre-se de uma prática docente que o valoriza, produz prazer e sentimento de progresso e competência, além de uma percepção de que está descobrindo um mundo novo.

Agora eu fico feliz, agora que eu já to lendo, né? Primeiro eu não sabia escrever nada, não sabia escrever meu nome, agora já sei ler um texto desses, já sei fazer conta, as continhas que ela passa eu acerto tudo! (Sujeito 2)

É latente nos sujeitos a presença dessa aspiração por conhecimentos escolares, principalmente por ler e escrever. A alegria e emoção declaradas por eles pelo fato de aprenderem a ler permite-nos inferir uma necessidade de completude pessoal, uma busca por sentir-se pleno, um desejo de completar um vazio, de realizar um sonho.

Vixe, eu me sinto muito bem. Dá o maior orgulho. A coisa mais triste que tem é a gente não saber ler. Tudo que a gente pega tem que ficar dando pros outros ler, né? E eu tinha vergonha. Daí comecei a ler. Agora eu to no céu! (risada) (Sujeito 2)

1.7. A METÁFORA DA CEGUEIRA

Este subnúcleo apresenta falas sobre a metáfora da cegueira, que é recorrente na fala de muitos sujeitos. Dizem que antes de aprender a ler eram como cegos no mundo – afirmação forte que se relaciona à ideia de incapacidade, de desvalorização de si mesmos, de incompetência e de vergonha que afirmavam sentir enquanto analfabetos.

Lembro que o analfabeto político é o analfabeto que não enxerga as coisas que têm que fazer. Mesma coisa de uma pessoa que não sabe ler e escrever, vai no que os outros falam, tem coisas na frente dele que ele pode fazer e que ele não faz porque ele não enxerga. Depois não têm vontade, também. (Sujeito 3)

Importante destacar que as hipóteses que o adulto formula sobre a leitura e a escrita revelam representações intimamente relacionadas às condições concretas de sua existência. A forma como os sujeitos vêem a leitura e a escrita e a sua presença em suas vidas denota a importância que atribuem ao ato de ler. É marcante a fala do Sujeito 3 que se afirma “cego” diante do que estava na frente de seus olhos. Esta “cegueira” é a impossibilidade de ler, uma vez que apenas lendo poderia “enxergar” o mundo letrado no qual vive todos os dias.

Ah, olha, eu... se for pensar de quando eu não sabia nada mesmo pra hoje, é como se fosse um cara que não enxergava, um cara assim, completamente cego. Chegava em um lugar, tinha uma placa, você não sabia ler, você não enxergava pra onde você ia. Você ia pro escuro. Tinha que perguntar pra alguém, ou então ir adivinhando... uma sensação de impotência. Quando você vai aprendendo, é como se clareasse o escuro. Uma segurança, uma certeza. Me sinto mais confiante cada vez que eu vou aprendendo mais. Mais confiante comigo mesmo, sabendo que eu tô fazendo a coisa certa, que eu tô indo no lugar certo, que eu sei que ali tá escrito que o caminho tá certo. (Sujeito 3)

Não apenas o Sujeito 3, mas a Sujeito 4 também se afirma cega diante do mundo à sua volta enquanto analfabeta. Percebe-se que esses sujeitos atribuem um valor de tal forma fundamental para a leitura que, na falta dela, sentem-se privados de um dos sentidos mais fortes no ser humano: a visão.

Ah, uma grande alegria na minha vida! Porque eu achava assim, que eu era que nem uma cega, que eu não enxergava, porque se você tiver uma pessoa com um papel escrito que te ofende, você não sabe, não sabe ler. Eu achava assim, que eu era igual a uma cega, eu não enxergava o mundo em volta. Eu não sabia ver o que tava na frente dos meus olhos. E agora não. O que eu não enxergava, eu enxergo. Minha vida mudou. Até com meu marido mudou, agora ele me respeita, ele não pode mais falar que eu não sei ler. Eu me sinto mais respeitada. (Sujeito 4)

O sentimento de passar a enxergar o mundo vem sempre pareado à ideia de valorização de si mesmo, de competência, de respeito. Tornar-se alfabetizado, para esses sujeitos, significa o fim de uma posição de exclusão. Os sentidos e significados arraigados nesse processo parecem ressignificar a própria possibilidade de atuação deles no mundo, tornando-os, na própria opinião deles, finalmente aptos como seres humanos atuantes e participativos.

Antes (de aprender a ler) tinha uma sensação de impotência. Quando você vai aprendendo, é como se clareasse o escuro. Uma segurança, uma certeza. Me sinto mais confiante cada vez que eu vou aprendendo mais. (Sujeito 3)

1.8. A VIDA QUE LEVAM ATUALMENTE

Este núcleo apresenta falas sobre como a forma de vida que os alunos levam atualmente permite seu acesso à escola. Identifica alguns contextos de vida que os levaram a buscar os estudos e qual é a situação familiar e de trabalho que permite sua permanência na escola.

Eu era cozinheira de restaurante. Trabalhei muitos anos em cozinha de restaurante. Só aposentei por invalidez, porque eu tive um infarto, fiz uma angioplastia e tive que colocar ponte no coração. Por isso eu não pude mais trabalhar.(...) Uma das coisas que eu mais gostava na vida era mexer com comida. (Sujeito 1)

A Sujeito 1 conta que o que permitiu a oportunidade de estudar foi o afastamento precoce do trabalho após sofrer um acidente que a impossibilitou de continuar como cozinheira, profissão que apreciava muito. O Sujeito 3 também teve a oportunidade de estudar por estar afastado do trabalho. Ambos não tinham tempo para estudar enquanto trabalhavam.

(Sou) Caminhoneiro. (...). Tô encostado pelo INSS. É, foi por causa de acidente. A escola porque eu encostei, porque não podia mais trabalhar, e o INSS hoje ele faz a reabilitação da pessoa. Que nem, eu não posso ser caminhoneiro mais por causa do problema no braço, então eles tentam uma reabilitação pra aprender outra profissão. Pra isso tem que estudar. (...) O INSS pediu pra mim voltar a estudar. Procurar um lugar, não importava onde. Eu que tive que procurar. E eu procurei, porque eu também queria ter estudo. (Sujeito 3)

Outros alunos informam que puderam procurar a escola somente após a aposentadoria. Tanto por afastamento, quanto pela aposentadoria, o fato é que esses alunos só puderam estudar quando o trabalho não se fazia mais presente em suas vidas, sobrando tempo para os estudos.

Sou aposentado. (...) Agora sou viúvo. Moro na minha casa, eu e os meus dois filhos. Dois filhos. Os dois nas minhas costas. Dando um trabalho... Eles bebem, usam droga... É difícil, mas Deus me dá força. (Sujeito 5)

Entre as mulheres, a maioria encontrou tempo para estudar após os filhos saírem de casa, tornando o trabalho doméstico menor, ou diante de viuvez, tornando a escola uma boa opção para qualidade de vida.

Não, não. Não tenho dificuldade porque eu não trabalho. Faço meu serviço de casa, lavo minha roupa, faço minha comida. É tranquilo. E eu

me sinto bem aqui. Pretendo continuar estudando. Já comecei, agora eu vou até o fim. (...) Gostaria de falar que eu gosto da escola, que eu gosto dos colegas da turma, que eu gosto muito da professora e gosto das pessoas que vem visitar e que trata agente bem e com respeito. Isso aí é o que a gente precisa mais. (Sujeito 6)

1.9. O DESEJADO ENCONTRO COM A ESCOLA

O conjunto de falas deste subnúcleo descreve o importante reencontro com a escola, abordando as impressões e sentimentos que esse fato tão desejado pelos sujeitos causou. Explora o processo de decisão de estudar depois de adultos, geralmente após uma experiência de rompimento traumático com a escola, ou de um sentimento de desejo negado, finalmente atingido depois de longo tempo.

Que nem eu, com oitenta e cinco anos, quando que eu esperava que ia voltar a estudar novamente? Quando eu pensava que ia aprender a ler mais, melhor? Porque eu parei de menino. Depois não estudei mais, não tinha oportunidade pra ler, pra nada. E agora, graças a Deus, to tendo essa oportunidade e quero aproveitar. (Sujeito 5)

Nas falas, sempre é marcante a presença de um sentimento de desejo negado. Ao pensar que estão estudando, os alunos falam como se fosse grande conquista desejada por muito tempo.

É muito bom, eu gostei muito. Sempre tive vontade de estudar, agora tô estudando, gostando. E eu vou continuar! Enquanto eu puder, eu venho! Faz muita diferença. É muito bom saber ler e escrever. Eu me sinto muito bem. É outra coisa, outra vida. (Sujeito 2)

Os alunos valorizam as aulas, a interação com a professora, a interação com os demais alunos, o aprendizado, reconhecendo que os momentos escolares transcorrem em um clima afetivo favorável, em contextos onde os alunos sentem-se integrados, participantes, ativos e valorizados.

Ah, eu fico emocionada! É, porque a gente nunca pensava que ia acontecer isso (ir para a escola), né? (...) Eu falei assim: “Agora eu dou razão pra ela (filha que a convenceu de estudar), porque, nossa como eu si divirto, é tão bom, adoro a professora, as pessoas que vão lá, minhas amigas, nunca ia pensar que ia acontecer isso na minha vida!” Achava que ia morrer assim, sempre dentro de casa, sem fazer nada, só fazendo

serviço, achava que nunca ia acontecer essas coisas! Então eu adoro tudo isso. Tudo isso que tá passando aqui (aponta a tela do computador onde está vendo o vídeo da autoscopia) eu gosto, eu adoro! (Sujeito 4)

Este contexto produz um relacionamento positivo com a escola e com os outros alunos, rompendo com sentimentos negativos que muitos carregavam por terem a oportunidade de estudar negada por tanto tempo, pelos mais diversos motivos.

Eu sentia falta da escola. Eu sentia, mas eu tava empregado, eu tava casado, não tinha como largar o trabalho pra ir pra escola, tinha a família pra sustentar.(...) Olha, principalmente quando era mais novo, eu morria de vontade. Tinha um quartel, um pelotão perto da fazenda pra onde a gente veio e eu buscava água, fazia qualquer coisa pra eles, pra ficar por perto, vê umas aulas. Um tenente ofereceu pro meu pai de me levar com ele, prometeu que ia me fazer estudar. Mas meu pai não deixou. Eu tinha tanta vontade de estudar que fugi de casa. Mas sem meu pai deixar, ele não me levou não. Eu tinha uma vontade... sempre tive, sempre tive. (Sujeito 5)

NÚCLEO 2: A VIDA ESCOLAR NA FASE ADULTA

Neste núcleo, reúnem-se falas que discutem aspectos da vida escolar cotidiana destacados pelos alunos adultos. Abordam-se questões como as dificuldades de adaptação à rotina escolar, nunca antes vivenciada; as expectativas do aluno adulto em relação ao que espera do professor e da escola; e a questão da escola como espaço de discussão de situações da vida, de convivência, em uma fase onde muitos sujeitos não possuem mais ambiente de trabalho e familiar para convivência social.

2.1. A ADAPTAÇÃO À ROTINA ESCOLAR

Este subnúcleo apresenta falas que abordam a adaptação do aluno adulto a uma rotina diária diferente da qual estava acostumado. As atividades escolares cotidianas, os horários escolares, a convivência contínua com um grupo, a longa permanência sentados, o desenvolvimento da

coordenação motora para a escrita, entre muitos outros aspectos, tornam-se desafios para muitos alunos adultos que irão vivenciar a experiência. Sugere que sua adaptação à rotina escolar vai depender, em muito, da acolhida da professora e dos colegas de turma.

É, uma coisa que no dia a dia a gente vai acostumando, quando a gente gosta das pessoas. Só que é uma mudança de rotina muito grande se acostumar com o esquema da escola. (Sujeito 3)

Os alunos narram, em várias falas, que estranharam muito, no início, a rotina escolar. A maioria deles vivenciou, durante sua vida profissional, uma rotina diária de trabalho que envolvia muito esforço físico, em funções que demandavam deslocar e movimentar o corpo o tempo todo.

É lógico que é verdade que eu sinto falta do trabalho (caminhoneiro), que se eu pudesse escolher, eu preferia tá em condições de trabalhar. Eu gostava do meu trabalho... Eu trabalhei a vida inteira e nunca peguei férias, eu nunca parei, toda vida eu trabalhei, eu viajava e gostava. Um dia tava em uma cidade, outro dia tava em outra, conhecia um monte de pessoas, nunca tinha um ambiente só. Pra mim ficar todos os dias à tarde aqui, você imagina só? Numa rotina só é bem diferente pra mim. (Sujeito 3)

Assim como o Sujeito 3, vários alunos vivenciaram uma rotina muito ativa durante sua vida. A adaptação a uma rotina que exige de seus corpos ficarem sentados com a atenção focada em uma atividade mais cognitiva do que física exige esforço e causa desconforto. A professora entende esse processo e atua facilitando e motivando os alunos a se movimentarem na sala, considerando não apenas problemas de rotina, mas limitações físicas que podem dificultar ainda mais.

Eu lembro bem de ir na lousa ler. Pra mim é difícil ler assim, de longe, daí a gente tem que ir perto. Eu gosto de ir perto. De longe eu quase não enxergo direito. (Sujeito 2)

Outra necessidade de adaptação é apontada principalmente pelas alunas mulheres. Muitas dedicaram a maior parte de sua vida ao trabalho doméstico, a criar e educar seus filhos, cuidar da família e da casa. O trabalho que era organizado e realizado por elas de acordo com suas necessidades. Ao irem para a escola, muitas precisam adaptar-se não apenas à rotina de trabalho

escolar, mas precisam adaptar seu trabalho como donas de casa para permitir tempo para irem à escola.

Meu marido e minhas filhas me apoiam, meu marido tá aposentado, não trabalha mais, ele vem me trazer, vem me buscar. Até minhas netas dão força. Mas mesmo assim, você tem que se esforçar pra vir, né? Tem que correr com o serviço, com o almoço, as vezes cansa e até desanima. Mas minha família fala “vai deixar de estudar pra fazer serviço?” Eu não! E é tão bom vim aqui... (Sujeito 4)

Alguns poucos alunos que tiveram oportunidade de estudar na infância, mesmo que por curto período de tempo, relembram a rotina. Esses demonstram ter uma ideia sobre a rotina da escola, pautada principalmente em uma educação tradicional e, muitas vezes, estranham algumas práticas da professora que busca novas formas de ensino-aprendizagem.

Eu acho que eu tô. Porque eu já tinha esquecido tudo, né, agora eu tô revivendo... (Sujeito 1)

Os alunos, geralmente, apresentam dificuldades físicas de adaptação ao trabalho escolar. Algumas vezes é a dificuldade de enxergar direito, dificuldade auditiva, e, principalmente, dificuldade com a coordenação motora fina, que vários começam a desenvolver na EJA pela primeira vez.

Não, foi tranquilo. Uma porque agora pra ler, assim, eu já sei um pouco, né, já não é problema pra mim. Quando eu comecei eu tinha dificuldade de escrever, porque não tinha coordenação na mão e por causa do acidente. Mas ir na lousa pra circular não tinha problema, eu conseguia com a esquerda. (Sujeito 3)

A professora sempre busca formas de lidar com as dificuldades através de práticas diferenciadas que permitem ao aluno perceber que está se desenvolvendo.

Outro ponto destacado é a convivência com pessoas mais velhas. Vários sujeitos nunca vivenciaram condições de longa convivência com um grupo grande que interage constantemente. Até esse ponto exigiu adaptação.

Foi bem bacana, porque eu nunca tinha convivido assim, bastante horas com pessoas mais velhas que eu, e cada um tem sua opinião e eu percebo, assim, que as pessoas mais velhas são mais sinceras na hora de falar as

coisas. A gente aprende com eles. Às vezes um colega fala uma coisa e outra pessoa já fala tudo diferente do que ele falou. São sinceros, não tão pensando se vão magoar ou não, tão falando o que eles acham. Não é verdade? (Sujeito 3)

Existe ainda a necessidade de se adaptar à situação de exposição de si mesmos. Durante as aulas, a professora pede a opinião, faz perguntas, convida a ir à lousa. Vários alunos contam que, a princípio, sentiam vergonha e que foi preciso muito incentivo da professora para se sentirem à vontade em atividades que hoje apreciam muito.

Ah, me senti bem, mas, assim, fica meio estranho, né? Porque a gente não é acostumado, dá vergonha, né? Mas aí eu falei pra mim mesmo “que nada, eu sou gente, eu mereço”. Aí to aqui até hoje. Cheguei em casa e falei pras minhas filhas e pra minha mulher que eu gostei muito da escola e ia continuar. (Sujeito 5)

2.2. A CONSCIÊNCIA POLÍTICA

As falas deste subnúcleo relacionam-se à questão da consciência política que a professora, declaradamente, busca construir com seus alunos. Alguns deles percebem com clareza e valorizam, entendendo como importante para sua participação na sociedade.

Ah, com certeza. Porque mesmo pra nós passar isso pra um neto, passar pra um filho, que que é isso que aconteceu alguns anos atrás, essa ditadura, é importante pra história da vida, pra gente ensinar os filhos e netos. E é bom saber dessa investigação de quem torturou, senão daqui uns anos ninguém vai saber quem torturou, né, fica impune. É uma verdade que fica escondida. E é bom passar pras geração da nossa família o que a gente aprendeu. De repente uma pequena coisa pra gente se torna uma coisa importante na vida deles, né. (Sujeito 3)

A professora tem clareza da necessidade de desenvolver uma prática pautada em conhecimento sobre a política no nosso país. Importante salientar que a ação da professora está baseada na sua formação, que lhe permitiu fundamentos para uma prática crítica e transformadora.

Porque foi no CEFAM que eu aprendi a ser professora. E eu não aprendi a ser qualquer professora. Eu aprendi a ser uma militante na minha profissão. Militante no sentido de procurar fazer o máximo pra que os

alunos aprendam. A me preocupar com a aprendizagem do estudante, me preocupar com a minha aula, de ser crítica com o que eu faço, de me organizar enquanto categoria, tudo isso eu aprendi no CEFAM. E eu acho que tudo isso é muito mais do que aprender as teorias pedagógicas. (Professora)

A postura profissional da professora propicia um trabalho de conscientização, levando os alunos a construírem suas ideias e defenderem seus pontos de vista. A paixão da professora e o compromisso que ela assume, declaradamente, com a transformação social da realidade social contagiam os alunos.

(Sobre a professora discutir política e eleições em sala) É bom. É bom porque a gente fica por dentro das coisas, do que tá acontecendo, do que já aconteceu, pra gente não cair mais em armadilha de votar no cara que não merece. Eu não confio nesses políticos. Eu queria que a juventude entrasse. Seria a maior alegria ver uma moça jovem, um rapaz jovem pra mudar as coisas. Esses aí tem cabeça só pra catar o dinheiro do povo. (Sujeito 5)

Interessante observar que a professora procura relacionar, em projeto específico, a vida que os alunos levaram com o contexto político-social da época. Ela busca levá-los a perceber que o contexto político não é algo distante, mas que apresenta implicações diretas em suas vidas.

Então, tá relacionado com o projeto da autobiografia deles, para eles poderem contextualizar e também com meus princípios como professora. (...) Então essa questão da criticidade está relacionada com o próprio projeto. Quando eu pensei em trabalhar autobiografia com eles, tá circunscrito dentro desse princípio de tentar favorecer outra compreensão, não só da história de vida deles, mas do mundo, e de interferir nesse mundo. Não importa se eu tenho trinta, sessenta ou noventa anos, o que importa não é a idade cronológica, o que conta é o meu posicionamento diante da vida, diante do mundo e em que mundo eu quero continuar vivendo, que mundo eu quero transformar e que jeito, que transformação é essa? É isso que eu penso nessa questão da criticidade, acho importante ele pensar nesse sentido, de olhar o mundo de um jeito que, talvez, talvez, se ele não tivesse nesse espaço, nessa escola, ele não conseguiria, talvez. Eu acho que pode ajudar ele a pensar assim. A escola, a EJA, esse espaço educativo, tem essa possibilidade de favorecer outros jeitos de olhar o mundo que, talvez sozinho, ele não conseguiria. (Professora)

2.3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA VIDA.

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à interação com a professora e os demais alunos e sobre o que sentem pela escola. São verbalizações que falam sobre sua convivência escolar, sinalizando que para muitos deles, viúvos (as) e aposentados (as), a escola configura-se como principal ambiente de convivência e socialização.

Mandaram eu vir aqui procurar a A., que ela era professora daqui. Aí eu vim, procurei ela, e comecei a vir aqui, pra não ficar tão sozinha em casa a tarde toda sem ter o que fazer. Por que o que você faz em uma casa de manhã? Você limpa a casa, lava o banheiro, faz comida e vai fazer o que depois? Ainda mais igual eu que moro sozinha, a casa pode ficar a semana inteira sem limpar que não suja. Vai limpar todo dia? Uma pessoa sozinha não tem nem o que fazer. (...) Decidi vir pra não ficar sozinha em casa. É, pra ter uma chance de ficar no meio das pessoas, conversar, né? (Sujeito 1)

Forte vertente desta turma específica surgiu, de forma inesperada, na coleta de dados: foi a questão da escola como espaço de convivência para pessoas mais velhas que, por circunstâncias da vida, encontram-se solitárias. Alguns, absolutamente sozinhos, são viúvos (as) que não moram com os filhos, que vivem em suas casas sozinhos e encontram a família esporadicamente.

Faço um esforço porque é tudo que eu tenho pra melhorar, é vir aqui. Chego aqui e fico pensando só na hora que eu vou embora, porque eu vou ficar sozinha de novo, vai vir a noite, vai escurecer... e eu vou ficar sozinha, dormir sozinha... E eu sei que no outro dia quando eu abrir o olho e o sol aparecer vai me dar um desespero tão grande... parece que meu dia não vai acabar nunca...(Sujeito 1)

Outros, apesar de ainda morarem com esposa, perto de filhos, deixaram recentemente o trabalho, seja por aposentadoria ou outros motivos, e sentem muita falta de um espaço de convivência externo à família.

É com certeza. Eu acho que se fosse pra mim ir em outro lugar ler um texto pra outras pessoas, aí sim eu acho que já daria um frio na barriga, uma insegurança. Aqui, até agora eu me senti à vontade. (...) Pra mim foi muito interessante, porque eu gostei bastante. Uma que eu ficava lá em casa, parado, estressado, sem fazer nada e aí você passa a tarde estudando, fica mais calmo, a cabeça fica outra. E tô aprendendo, né. (Sujeito 3)

Esse novo espaço de convivência criado pela escola conforta e ressignifica a vida de muitos alunos. Eles contam e reafirmam sucessivas vezes o quanto apreciam a convivência, o quanto participar dessa turma modificou a vida deles para melhor.

(Sobre a festa de início das aulas) Eu lembro. Tava tudo a gente, tava conversando, comendo, rindo (risos)...Ah, eu gosto! Eu gosto de festa! É bom ser bem recebido, não é verdade?(...) Eu gosto de todos. Eu me dou bem com todos. São todos meus amigos. Gosto de todos. (...) Toda turma me tratou com carinho. (Sujeito 6)

Ah, eu gostei porque eu fui me entrosando com a turma. Pra mim eu me senti muito feliz, né. (...) Ah, aí começa fazendo festa. E é bom, viu, é importante. Ah, porque é a alegria do reencontro depois das férias, né. É importante. (Sujeito 5)

Os alunos apreciam muito tudo que a escola lhes proporciona. Sentem-se felizes por poderem aprender e reconhecem a convivência com os colegas de turma como importante para sentirem-se bem.

Gosto dos meus colegas, de ler, escrever, fazer conta eu também gosto. (...) Olha foi muito, muito bom. A amizade deles, eu gosto muito deles... (Sujeito 2)

Também valorizam a forma como a professora propicia o diálogo entre eles, estimulando a participação de todos. Com o tempo, começam a valorizar os momentos em que podem emitir suas opiniões, serem ouvidos.

Que nem, no meu caso, que eu parei de trabalhar, ao invés de ir logo estudar, fiquei bastante tempo em casa, trancado, é uma maneira, assim, da gente poder se expor. Porque ela deixa a gente à vontade pra falar, aí a gente acaba tendo vontade de falar aquilo que pensa. (...) Eu sinto assim, que a aula dela, com ela ali, ela prepara a gente pra se desenvolver mais, ter mais vontade de falar sobre as coisas, sobre a gente mesmo. (...) É ela e os colegas, né, a gente se sente bem com eles ali, não tem aquela pessoa que fica criticando, todo mundo é igual, não tem diferença. (Sujeito 3)

Os próprios alunos percebem e reconhecem que muitos dos colegas buscam na escola algo além do aprendizado dos conteúdos básicos. Alguns estão mais interessados em aprender o que esperam da escola, dos conteúdos de ensino. A professora sabe lidar com essa questão, suprindo

sempre as diferentes necessidades e estando atenta às reivindicações de cada aluno, nunca descuidando da importância de ensinar o que considera necessário.

Eles são muito bom, sempre que a gente tá aí reunido é bom, eu gosto deles. É tudo gente boa. Só que, assim, eu acho que tem muita gente aqui na turma que vem na escola pra passar o tempo, pra aproveitar a companhia... Eu acho que essas pessoas que já têm o quarto ano, que já sabe, se elas fazem muito rápido você se sente humilhado de não conseguir acompanhar elas. Mas uma coisa boa é que a professora não dá aula pra essas pessoas que já sabe. Ela dá aula pras pessoas que não sabem. (Sujeito 4)

A escola configura-se, para muitos dos alunos entrevistados, como o principal momento de convivência social, sendo vital para a qualidade de vida de cada um. Esse espaço, que permite ao adulto uma educação ao longo de sua vida, torna a velhice uma experiência menos solitária, possibilitando se dedicarem ao que gostam, e não ao que precisam para sobreviver.

Pra mim não ficar à toa por aí. E eu acho que foi a melhor coisa, porque cabeça vazia é oficina do bicho, né? (risos) A gente tando estudando, a gente tá se dedicando a algo bom. (...) Pra mim significa muita coisa, filha... Porque a solidão... a solidão é a coisa mais triste que existe. Ficar em casa, sem ter com quem conversar... se eu fico doente não tem quem cuide de mim. Se eu tô triste, não tem um conforto. Então eu venho pra escola e aqui, pra mim é uma maravilha. Pela minha idade, eu não vou seguir carreira nem nada. A cabeça já não é aquela coisa. Mas só de ficar aqui, só de estar aqui, já tá bom pra mim. Só isso já me deixa realizado. (Sujeito 5)

2.4. A PROFESSORA PROPORCIONANDO ESPAÇOS FORA DA ESCOLA

Este subnúcleo apresenta as falas dos alunos sobre atividades extraclasse e estudos do meio que a professora planeja periodicamente. Muitos desses estudos do meio partem da realização de sonhos dos próprios alunos, como ver o mar pela primeira vez. São visitas a museus, jardins botânicos, parques, planetários e muitos outros.

Bom, todos (estudos do meio) que nós já fizemos eu gostei muito. E gostei mais do planetário porque eu vi coisas que eu nunca tinha visto. O movimento do Sol, da Lua, das estrelas. É bonito. (Sujeito 5)

Os alunos apreciam muito a possibilidade de conhecer lugares que, provavelmente, não iriam visitar sem que a professora os tivesse convidado. Eles contam que a professora, primeiro, prepara muitas aulas sobre o tema do estudo do meio, conversando sobre coisas que despertam o interesse deles.

Ela (professora) vai, ela mostra e explica tudinho pra gente. Eu to doido pra voltar passear outra vez! (Sujeito 5)

Após o trabalho em sala, os alunos vão para o estudo do meio, onde têm contato com pinturas, esculturas, planetário, etc. Com o conhecimento prévio adquirido nas aulas, o estudo do meio ganha significado.

Eu lembro (do passeio)! Tava bom aquele dia lá. Eu gostei.(...) Então, a A. sempre falava dos quadros, ela mostrava pra nós sobre o pintor que pintou os quadros, e ela falava pra nós: “Um dia nós vamos lá ver esses quadros que esse pintor pintou.” Aí chegou o dia que a gente foi, né. E eu adorei, gostei. Tinha muita coisa. Eu gostei de um quadro que tinha lá. Tinha vários, mas o que eu mais gostei foi um lá. (Sujeito 4)

A professora conta que percebeu que havia muitos lugares e possibilidades culturais a que os alunos nunca tiveram acesso. Durante o seu trabalho, considerou importante possibilitar que os alunos pudessem apreciar arte, conhecer lugares que eles não imaginavam existir, expandindo seu horizonte cultural.

Eu trabalho coisas de artesanato, de culinária, mas com o tempo eu fui aprendendo que eles também têm que aprender coisas que o contexto deles não favorecia. Foi quando eu comecei a trabalhar música, trabalhar arte, trabalhar poesia, ir com eles a lugares que talvez sozinhos eles não iriam, ir à exposições e tudo mais, possibilitar um novo mundo pra eles. Tento fazer isso num processo de negociação o tempo todo. (Professora)

Conhecer novos lugares não se restringe a espaços físicos. Através da arte, a professora também proporciona novas experiências aos alunos, que se tornam cada vez mais sensíveis e envolvidos com o novo universo cultural que se apresenta.

(Risada) Legal. E nessa aula ela tava querendo saber sobre poesia. Queria saber o que a gente achava sobre poesia. Eu acho que eu lembro o que eu respondi. Que poesia pra mim é vida, uma luz... vida. (Sujeito 3)

Outras possibilidades envolvem, também, acessar espaços aos quais os alunos nunca teriam acesso devido às limitações que a não escolaridade impõe. A professora os levou à UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas –, permitindo que conhecessem salas de aula, laboratórios, espaços de pesquisa. Muitos contavam que já conheciam a UNICAMP, mas apenas o Hospital das Clínicas.

(Vendo fotos da visita à Unicamp) Minha neta achou eu lá nas fotos. A gente tava na Unicamp nas fotos. Foi tão bonito que eu achei! Eu sempre quis ir lá. (Sujeito 2)

É possível perceber que a professora busca o acesso a espaços que a condição social de classe trabalhadora os privou. O acesso a ambientes culturais e à universidade traz a marca do rompimento com uma barreira de classe social, que existe no Brasil. Mas há, ainda, outra vertente importante. A professora também busca o acesso a lugares que permitam prazer, lugares que os alunos desejam conhecer. Essa prática demonstra o quão envolvida a professora encontra-se com os anseios de seus alunos.

Aí em dezembro a gente vai ver o mar, não sei se eles te falaram, porque isso é uma coisa que me incomoda, alguns dos meus alunos nunca viram o mar. Quando eu comecei com eles eu perguntei o que eles não viram na vida e que eles ainda queriam ver, queriam aprender. Aí muitos responderam que era ver o mar. Eu acho que ver o mar e conseguir ler foi o que mais responderam. Aí eu também tento favorecer, mesmo, um pouco desse prazer pra muitos deles que a vida toda foi sofrimento. Ou pra uma vida que já está num final, com muitos anos nas costas. Se eu não procurar fazer isso, eles podem morrer sem ver o mar? Claro que podem. Eu, você, todo mundo pode morrer sem isso. Não é isso que vai garantir minha passagem pra outro lugar. Mas que diferença faz ver o mar? A alegria que você vai ter de sentir a maresia... Então se eu posso propiciar, porque não? A gente já foi uma vez e foi muito importante. A gente foi pra Santos. O ônibus parou, desceu aquele monte de senhor e senhora e eu falando: “de mão dada todo mundo!” Aí a gente foi, tirou o sapato e molhou os pés nas ondas.... (Professora)

NÚCLEO 3: A RELAÇÃO ENTRE A PROFESSORA E OS ALUNOS

Este núcleo aponta para as características da professora. Importante ressaltar que essas características são atribuídas pelos sujeitos em suas falas; portanto, trata-se da visão dos alunos adultos sobre a professora. As falas dos alunos referem-se a momentos específicos da atuação da professora nas atividades de ensino e na interação com os alunos.

3.1. CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a sua opinião a respeito dela. São trechos de relatos diretamente relacionados à postura da professora durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Trata-se, principalmente, de momentos de interação entre alunos e professora nas atividades de ensino nos quais os alunos emitem juízos sobre a professora a partir de suas práticas.

(Sobre a postura da professora com ele.) Eu sinto assim, que a aula dela, com ela ali, ela prepara a gente pra se desenvolver mais, ter mais vontade de falar sobre as coisas, sobre a gente mesmo. (...) Ah, se desenvolver é em si, né? Acho que, no caso dela, é do tipo dela, né? Ela ajuda a gente, dá uma segurança, o jeito que ela fala, que ela conversa com a gente. A maneira que ela tenta ensinar parece que acaba passando segurança, assim, pra gente. É uma maneira que a gente tem de ter segurança em falar, vontade de falar, não fica tímido. Mesmo sendo tímido, você ainda consegue falar. Ela faz a gente se sentir à vontade. (Sujeito 3)

No decorrer do desenvolvimento dos alunos no contexto escolar, os vínculos afetivos vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem. A partir dos dados coletados com relação à postura da professora, um dos aspectos que mais se observaram foi a frequência com a qual ela se mantinha próxima de seus alunos.

Tal postura estabelecia grande cumplicidade no processo de aprendizagem, sendo muito valorizada nas verbalizações dos sujeitos. Contando sobre como a professora a ajuda quando está perto, em sua carteira, a Sujeito 2 diz:

Gosto, claro que gosto, quando eu não tô conseguindo ou tô demorando ela vem e me ajuda, faz comigo, aí eu consigo. É que eu sou muito vagarosa. Eu demoro pra escrever o que ela coloca na lousa. Aí ela tá sempre cuidando pra eu terminar a lição. (Sujeito 2)

Na relação professor-aluno, narrada nos relatos e observada em sala, percebe-se a existência de uma disposição por parte da professora para explicar e responder perguntas, de fazer-se presente, de ouvir, de instruir, uma dedicação evidente que acaba valorizando esta relação. Considerando o papel mediador da professora, a valorização de sua relação com os alunos implica, também, na valorização da relação destes com o objeto de conhecimento.

É um jeito bacana, acho que a paciência dela, a paciência que ela tem, o jeito que ela vem, sem pressa, a gente não sente nela nenhum estresse, sente calma, tranquilidade, isso dá uma tranquilidade pra gente aprender. Se a gente não entende em uma vez, ela explica duas, explica três, quantas vezes for preciso ela explica daquele jeito carinhoso e bacana dela. Faz toda diferença. Quando você pega uma pessoa que você vê que tá meio assim... “ó é assim, assim”, (sinaliza impaciência) não vai. E a professora a gente vê que ela tem, assim, aquela vontade de ensinar. E as pessoas mais velhas, a gente tem mais dificuldade. E pode perguntar pra ela quantas vezes for que ela explica tudo do mesmo jeito, com sorriso, daquele jeito, fazendo a gente se sentir à vontade. E em todo lugar que você vai, você chega e uma pessoa te atende bem, é bem diferente do que uma pessoa que trata meio assim, né? (Sujeito 3)

Foi possível observar que a professora mantinha muita proximidade com os alunos e as aulas aconteciam em um clima agradável de amizade e cumplicidade. Na sala, observa-se um excelente nível de interação entre docente e educando, que mantém a motivação dos alunos.

Ah! Eu não sei explicar! Assim... eu acho que o que ela ensina, ela ensina bem. E a gente pode falar com ela “A. eu não entendi isso, A. me ajuda nisso, A. faz aquilo de novo”, ela não fica distante, ela é mais como uma amiga da gente. (Sujeito 6)

Com uma maior aproximação, cria-se um ambiente mais informal e descontraído, dentro do qual os alunos sentem-se mais à vontade para interagir com o objeto de conhecimento. O trabalho da professora, sempre atenciosa, preocupada, cúmplice e amiga dos alunos, gera tais tipos de comentários:

(Sobre o modo de a professora ensinar) Ah, eu acho! Eu não sei se é do modo que ela ensina a gente, mais calma, né? E a gente vai praticando mais, ela vai escrevendo e a gente vai escrevendo também. Sempre cada vez mais. Eu gosto de fazer assim, acompanhando ela ao mesmo tempo. E eu gosto de fazer isso, dá pra fazer isso porque ela vai com calma e devagar. (Sujeito 5)

Assim, pode-se inferir que a postura da professora em sala foi imprescindível para que se estabeleça um relacionamento de confiança entre educadora e educandos. A professora, como mediadora, propiciava um ambiente no qual os alunos sentiam-se seguros para se expressarem, fazerem perguntas e pedirem maiores explicações. Sobre a postura da professora, a Sujeito 2 diz:

Muitas vezes ela faz isso de me ajudar, né? Muitas vezes eu faço disso de me confundir, pular linha, ir pra outro, eu sou assim. E sempre eu peço pra ela arrumar pra mim. Eu gosto. Daí eu fico sabendo que tô fazendo certo. Ela ajuda bastante.(...) Ela ajuda, né. Quando eu não sei ler um nome, ela me ensina. Quando eu falo errado, ela me ensina a falar direito. (Sujeito 2)

Percebe-se que a aluna nota e valoriza a proximidade da professora e que busca sua participação e colaboração. É possível identificar a importância e os resultados positivos das atitudes de proximidade, paciência e boa vontade da professora no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando os sujeitos comparam o desenvolvimento satisfatório, na opinião deles mesmos, de sua aprendizagem com esta professora, com o desenvolvimento que afirmam não ter ocorrido com outras. Como descreve o Sujeito 5 em relação a uma aluna que tenta alfabetizar-se há muitos anos, com diferentes professoras e que progrediu apenas com a professora.

Olha, eu vou falar pra você, eu gosto de tudo. Tudo que acontece aqui na escola eu gosto. É tão bom que gosto de tudo. Gosto dos bons modos da professora ensinar, do respeito, de aprender. Vê a Dona A.? No começo que ela veio pra escola, ela era difícil até de conversar, agora não, agora ela conversa. Tá até escrevendo, lendo. E ela não sabia nada. Modificou bastante. (Sujeito 5)

Nota-se que uma relação de proximidade, de atenção, além da atitude de constante paciência com os alunos, contribuem de forma inegável para o seu desenvolvimento.

Ela torna a explicar, torna a escrever na lousa, torna a fazer de novo até nós aprender direitinho. Pra nós escrever de novo, ler. Pra nós aprender. (Sujeito 2)

Percebe-se que essas atitudes e posturas interferem diretamente na qualidade da relação que se estabelece entre professor-aluno, o que implica em uma melhor qualidade da mediação e, conseqüentemente, uma maior qualidade no aprendizado.

Outro fator importante a ser considerado é que os alunos demonstram confiabilidade nos conhecimentos da professora, reconhecem o conhecimento que ela tem sobre os conteúdos de ensino e a sua competência pedagógica. Ao perceberem que a professora domina o que ensina, os alunos reconhecem o seu direito de ensiná-los e corrigi-los.

(Sobre qual momento sente que aprende mais.) Acho que ela chamar a gente pra ler, né? Na hora que ela senta na carteira e lê junto com a gente é quando mais dá pra aprender, né? A gente lê melhor. Porque quando ela tá junto, no momento que a gente erra ela já vê e já ensina certo. Corrige, né! E isso é bom. (Sujeito 6)

Ao observarem a competência de ensinar e o domínio do conteúdo ensinado, sentem-se seguros e confiantes.

Assim, de acordo com os dados coletados, nota-se que a proximidade, o bom humor, a atenção e a paciência, são características marcantes desta professora. O simples gesto de se deslocar o tempo todo para ficar próxima a todos os alunos é interpretado pelos estudantes como preocupação e interesse pela sua aprendizagem, fato que os motiva.

É. Eu gosto de fazer cópia do livro também e ela chamar pra ler junto com ela. Eu acho que é a melhor parte. Porque enquanto a gente tá fazendo a cópia a gente tá aprendendo né? Aí ela chama pra ver se a gente sabe, ver se escreveu certo, aí tem alguma parte que a gente não sabe ou erra, aí ela vai explicando. E gosto, também, depois da lousa, pra gente ler na lousa. A gente vai escrevendo e ela chama ali pra ler, eu acho a melhor coisa essa parte de ler. (Sujeito 6)

Os dados demonstram que os alunos expressam com clareza os seus sentimentos positivos em relação à atuação da professora, explicitando aspectos afetivos que permeiam a relação e deixando transparecer a sua influência no processo de aprendizagem.

3.2. CARACTERÍSTICAS DA PROFESSORA

Este subnúcleo, muito próximo ao anterior, apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a sua opinião a respeito dela. A diferença é que, neste núcleo, a opinião não está diretamente relacionada com a postura da professora durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Como podemos observar, trata-se de opiniões pessoais dos alunos sobre a professora.

Eu gosto! Ela é boa demais! Não tem outra professora boa que nem ela na vida! Uma pessoa muito agradável, muito alegre! (Sujeito 2)

*Foi legal, saber que ela sentiu saudade de nós, né. Porque eu sempre, sempre sinto saudade dela. Ela é querida. Nossa! A A., nossa! A A. acho que foi a melhor professora que a gente pegou! Né! De amiga, de tudo, assim, boazinha!
(Sujeito 6)*

Importante salientar que essa amizade foi construída ao longo do contato com a professora, através de atitudes e posturas da professora que aproximaram a aluna até o ponto de assumir que a professora é sua amiga, uma amizade de vínculo profundo a ponto de várias alunos(as) afirmarem que veem a professora como filha, vínculo de amor maior, ideia marcante que será explorada no próximo subnúcleo.

Ô! Gostei! Ela foi toda atenciosa. Conheci os professores dela, gostei muito de ir lá, me senti feliz. (...) É a coisa mais boa do mundo que a gente acha. Ver uma pessoa dando atenção, pra gente, né. A gente percebe que se importa, né? Ela é muito boa pra gente. (Sujeito 2)

Nota-se que duas das características mais marcantes da imagem que os alunos adultos têm da professora estão relacionadas com a atenção que ela lhes oferece e com o respeito com o qual ela os trata, destacando ainda outros aspectos como o reconhecimento da dificuldade do trabalho que ela realiza, o agradecimento por ela querer ensiná-los e fazê-lo com boa vontade.

Faz eu achar bom pelo modo que ela explica a leitura pra gente, pelo modo que ela trata a gente. Ela cumprimenta a gente muito bem, conversa bem com a gente, nós conversa bem com ela, tem sempre muito respeito. Eu acho isso bom.(Sujeito 5)

Surtem, ainda, comentários que demonstram o reconhecimento dos alunos a respeito da boa intenção, dedicação, seriedade e competência da professora.

Ah, isso eu acho muito legal. É bom porque ela conversa né. Pergunta como estão as pessoas. Vai de carteira em carteira, ensina. Se tem uma coisa que você não sabe, ela escreve na lousa. Isso é legal. (Sujeito 1)

Nota-se que a imagem que os alunos têm da professora não depende unicamente das suas atitudes enquanto professora, mas também da sua postura enquanto pessoa.

Ai, minha filha, é o respeito nela. Ela sempre me respeitou, ela trata eu bem. Então a gente dá um apreço pra pessoa que trata bem a gente, né?(Sujeito 5)

Atenção para ouvir os problemas, conversar sobre a vida de cada um, partilhar momentos importantes, são aspectos que fazem a diferença para o aluno adulto, levando-o a perceber que a professora verdadeiramente se preocupa com eles e criando um vínculo importante para a motivação do aluno.

O que eu mais gosto nela, na professora A., é o jeito dela ensinar, a calma que ela tem, o jeito dela de ser bacana com a gente. Acho ela muito legal mesmo. É gostoso conviver nas aulas com ela. Não é um esforço, que você fica torcendo pra acabar a aula. Você fica feliz, assim, de tá aqui. E ela sempre conversa mais algum assunto, é super bacana. Nem dá vontade de ir embora. (Sujeito 3)

Nota-se que esta professora envolve-se com os alunos. Perguntada sobre possíveis dificuldades que enfrenta para frequentar as aulas, uma das alunas responde:

Enfrento. Porque é difícil pra mim subir até aqui. Então eu consigo vir porque a professora passa em casa. (Sujeito 2)

A professora envolve-se com a vida dos alunos, deseja que eles participem e aprendam. Quer comemorar suas datas importantes, quer conhecer a história de suas vidas, valoriza suas experiências, demonstra o quanto se importa com eles e com sua aprendizagem.

Nossa, a A. é muito legal. Acho que todo mundo veio aqui e falou a mesma coisa pra você! Ah, eu acho que ela assim, cuida muito da gente, respeita, eu acho ela uma pessoa muito boa. Muito carismática, todo mundo gosta dela. E ela gosta de todo mundo também. (Sujeito 6)

Ah, eu gosto! Eu gosto de festa! É bom ser bem recebido, não é verdade?(Sujeito 6)

Da mesma forma que procura participar da vida dos alunos, a professora também permite que eles participem de aspectos da sua vida. A professora estava em processo de qualificação de seu doutorado durante os meses de observação da pesquisa. Os seus alunos foram convidados e ela garantiu transporte para levar todos que puderam ir. Perguntado sobre o que achou de a professora tê-los convidado para assistirem a qualificação dela, um dos alunos diz:

Ela achou que era importante prá nós também, assistir, né? E que nós também é importante pra acompanhar ela, pra dar uma força pra ela, né? (Sujeito 5)

A professora é capaz de criar um vínculo afetivo positivo forte, que atribui qualidade à interação com os alunos, facilita a mediação entre alunos e objetos de estudos e transforma a interação escolar e o processo de ensino aprendizagem em uma experiência prazerosa.

Muito bom, porque a professora é muito boa. Nossa, ela é boa demais (...). Porque é muito agradável, ela ensina bem, é muito atenciosa com a gente. A A. é muito boa, nossa... E ela tá doente... Isso me preocupa muito. Deus que abençoe ela. (Sujeito 2)

Os alunos demonstram muita admiração e carinho pela professora, conforme ficou explícito nas falas sobre a imagem que eles têm sobre ela. Contando sobre a festa de fim de ano, uma das alunas diz:

Ah, eu acho que é importante. Porque estudamos o ano inteiro, então no fim do ano eu acho que é importante fazer (festa). Até a professora que ficou no lugar da professora A., ela falou assim “olha tá no final do ano, a gente vai fazer festa? Mas a professora A. não vai poder vir.” Aí nós falamos “não, a gente queria fazer só se ela tivesse aqui, mas como ela não tá, pra nós não tem festa.” É, aí sem ela não quisemos. Aí não fizemos nada. Deixamos a festinha pro dia que ela veio de volta. Até lembro do dia que eu liguei na casa dela, eu nem sabia que ela tava doente porque eu tinha faltado. (...) Eu fiquei muito triste aquele dia, até chorei (Sujeito 4)

3.3. VER A PROFESSORA COMO FILHA

Este subnúcleo reúne falas de dois sujeitos, comparando o afeto que sentem pela professora com a relação entre pais e filhos – forte vínculo afetivo e emocional vivenciado nos relacionamentos humanos.

A professora A. é muito boa, ela ensina bem, ela é muito boazinha. Ela é como uma filha pra gente. Quando eu soube que ela ficou doente, nossa, eu rezei tanto, eu fiquei muito triste mesmo. Graças a Deus ela tá melhorando cada vez mais. E de ensinar eu gosto de variedade, de coisa diferente, pra você ir aprendendo. Meus colegas também acham isso. (Sujeito 4)

Como se trata de uma ideia muito forte e intensa, pretende-se dar maior atenção para essa comparação empregada com tanta certeza pelos sujeitos. Trata-se de pessoas que tiveram vários filhos com quem ainda mantêm fortes vínculos e que dedicaram suas vidas para criá-los. Comparar o vínculo que possuem com a professora ao vínculo paterno e materno significa, para esses sujeitos, algo de grande relevância que merece ser melhor analisado.

Foi porque nós estava a muito tempo que não se via, né? Aí ela chegou e contou que sentiu saudade. Nós gostamos, também tava com saudade dela né? A A. pra mim, minha filha, é como se fosse minha filha, uma das minhas filhas. Eu quero muito bem ela, considero muito ela, ela é muito legal, eu trato ela muito bem, o que eu puder fazer por ela, eu faço. (Sujeito 5)

Essa profundidade afetiva não é gratuita, foi construída ao longo de muito tempo de convivência no qual as atitudes e formas de se relacionar da professora estabeleceram um vínculo extremamente positivo com esses alunos.

Ah eu gostei dela, achei ela legal. Até já falei pra ela “nossa A., parece até que você é minha filha caçula” de tanto que eu gosto dela. Tenho muita amizade com ela e tenho muito respeito também. (Sujeito 5)

Certamente, um vínculo que implica em dedicação à relação diretamente ligada aos estudos. Igualmente denota uma ligação com o espaço escolar com fortes impactos afetivos positivos.

3.4. O QUE VALORIZAM E ESPERAM DA PRÁTICA DA PROFESSORA

Este subnúcleo vai abordar, de forma mais aprofundada, aspectos como a relação afetiva professor-aluno e a ideia que os alunos têm da professora, tentando entender como a relação professor-aluno motiva e ressignifica o aprendizado escolar. Os alunos expõem, em suas falas, as práticas pedagógicas da professora que são mais apreciadas e significativas para sua aprendizagem. Explora, também, os sentidos e significados da vivência escolar para os alunos adultos a partir do que eles esperam encontrar na escola.

Eu só cheguei, encontrei com ela alí no corredor e falei pra ela que queria estudar e ela me falou para voltar no outro dia. Aí no outro dia eu voltei, ela me deu o material, ela me deu o caderno, eu já tinha lápis e borracha, daí naquela semana mesmo chegou o resto do material. Levei tudo pra casa. Eu gostei que eles davam o material.(...) Eu gosto de fazer conta. Exercita a cabeça. Ah, de fazer as contas. Eu uso na minha vida depois. Um pouco. (...) Deu. Deu pra aprender mais alguma coisa que a gente não sabe, né? Que a gente nunca viu. (Sujeito 1)

Alguns dos sujeitos explicitam ter consciência de que as práticas pedagógicas que envolvem crianças e adultos são diferentes, que sua forma e velocidade de aprendizagem diferem, portanto precisam de uma professora que saiba direcionar as práticas para suas necessidades, propiciando a aprendizagem.

Ah, sim. Eu acho que a turma de adulto é bem diferente de você pegar uma turma de criança, né? Você vai começar a ensinar os adultos que não sabem ler e escrever e vai encontrar alguns com mais dificuldade que ensinar uma criança. Outros não, outros mesmo que não sabe, ele pega mais rápido. Mas é completamente diferente, o adulto ele gosta de educação, né? Ele precisa que você seja paciente com eles, ele precisa de alguém que quer ouvir eles. O adulto, se você não der atenção pra ele, ele não gosta. O adulto gosta que você pare e escute ele, ele acha que é uma educação que você tem com ele. Na hora de dar uma aula pro adulto isso também é importante, dar atenção pra ele. Tem que escutar e prestar atenção nele, senão o adulto vai embora. (Sujeito 3)

Eu acho assim, que... bom, pras criança já tem que ter um bocado de paciência, né? E pros mais velhos mais ainda, né? Tem que ter paciência. Se não tiver paciência... E gostar do que faz. Porque se não gostar... Gostar do que faz e ter paciência. (Sujeito 4)

Os alunos adultos estão na escola por opção e buscam algo. Desejam uma aprendizagem significativa e esperam que a professora demonstre buscar o mesmo que eles. Eles valorizam práticas que envolvem gêneros textuais que os agradam, que os mantêm interessados. Porém, têm clareza sobre a importância de envolverem-se com a leitura de forma mais aprofundada.

Ah, eu gostei, né, eu adorei. Porque sempre que ela sempre gosta, nas aulas dela de, de vez em quando, pôr uma música, ler poesia, pensar o que diz a música. E eu adoro música. Então... (sorriso) É legal, né, porque o texto, sobre o que ela começa a aula ali, que ela inicia, ela sempre pede pras pessoas irem lá circular porque ela quer ver a pessoa entender o que tá lá. Porque só copiar não basta, tem que copiar e entender. Aí quando tem que encontrar a palavra mostra que aprendeu. (Sujeito 3)

Alguns dos alunos também apontam a importância da utilidade funcional dos conhecimentos questão construindo na escola. Eles demonstram perceber a mudança que o aprendizado proporciona no seu dia-a-dia, de forma a facilitar e enriquecer sua rotina.

É porque, conta, a gente sempre tem que tá fazendo conta. Se a gente for no supermercado, se for abastecer o carro, sempre a gente tem que ficar fazendo conta. Eu acho que, pra minha idade, pra mim, é o mais importante, eu acho. É, o que eu acho mais importante, gosto e acho mais importante. Todas as aulas são importantes, mas essa, pra mim, eu acho que significa mais pra minha vida.(matemática)(...) Ah, mas com certeza. As vezes nos lugares você lembra do que ela falou, do que ela ensinou e percebe que tá aprendendo. (Sujeito 3)

É possível perceber, nas falas de vários sujeitos, que os alunos adultos apresentam uma ideia formada de o que é escola e o que são práticas de ensino. A ideia é, geralmente, pautada no modelo de escola tradicional. Os alunos pedem por ditado, acreditam que a aprendizagem ocorre quando trabalham individualmente em seus cadernos, resolvem contas, corrigem erros.

A diferença é que agora é tudo... como que diz... moderno. Moderno. É que o nosso jeito de estudar é diferente de antigamente. Assim como, matemática...(...) Antes a gente lia no livro e a professora mandava a gente contar a história do que leu. Às vezes a gente não sabia ler e ela ficava brava com a gente. Agora, depois que eu entrei nessa escola aqui eu já percebi muita diferença daquele tempo. Eu passei muitos anos sem estudar, aí quando eu entrei na escola eu patinei um pouco. Agora, o ensino de agora é diferente, tem uma evolução em relação aquele tempo. Naquela época era tudo na marra, na estupidez. Professora falava alto com aluno, brigava com aluno, agora não, agora a gente é respeitado e a gente respeita a professora também. (Sujeito 5)

A professora tem consciência dessa ideia que os alunos construíram e que esperam da escola, consciência construída a partir da própria experiência como professora de EJA:

E teve um dia que um aluno perguntou pra mim assim, já tinha passado a primeira semana de aula, “professora, quando que vai começar a aula?” E eu disse pra ele “as aulas já começaram faz mais de uma semana”. E ele respondeu “mas a senhora não deu aula até agora”. E eu falei assim pra ele “como assim eu não dei aula até agora?” E ele “ah, a senhora não passou muita lição na lousa, não corrigiu nosso caderno, a senhora não passou ba-be-bi-bo-bu, a senhora só passou texto na folhinha, texto que a gente já sabe.” É que eu trabalhava com textos que eles conhecem decor, com músicas que eles gostam, pra eles fazerem esse ajuste entre fala e escrita, que é o que a gente trabalha na alfabetização com as crianças. E percebi que a representação social que eles têm de escola é daquela escola tradicional, com lousa cheia, caderno cheio, com cópia, é isso que eles esperam e precisa ser negociado. (Professora)

A professora procura negociar com os alunos, somando as práticas que eles gostam e entendem como importantes, às práticas que ela julga importante.

Isso, e por isso, como eu estou negociando, algumas atividades eu introduzo, como por exemplo a da receita, sabendo o que eu to fazendo, sei que tá dentro da minha intencionalidade porque eu sei que vai provocar algum desafio de aprendizagem pro aluno. O ditado, por exemplo, eu não vejo uma aprendizagem reflexiva sobre o processo de leitura e escrita. Mas como é uma negociação eu tenho que ceder, então me incomoda, mas eu faço, porque eu sei que é uma prática que me permite negociar, e com

isso eu já me sinto satisfeita. Porque com isso, variando entre o que eles imaginam ser atividades de ensino, entre como eles aprenderam um dia na escola, como eles ouviram falar que aprendia na escola, e o que eu acredito ser uma boa atividade de ensino, eles já vão percebendo que não se aprende só do jeito que eles imaginam, mas que existem outras formas de aprender. A professora pode me ensinar do meu jeito, mas também do jeito dela e eu posso aprender com isso. É como se eu diversificasse as estratégias do que pode favorecer a aprendizagem deles. Eles podem conhecer outras formas. (Professora)

NÚCLEO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EJA

Neste núcleo, abordam-se diferentes aspectos como a importância da formação inicial e continuada para professores de EJA, uma formação que vise a propiciar o embasamento necessário para a construção de uma metodologia consistente para o trabalho em sala de aula. Também destacam-se especificidades do trabalho pedagógico que resultam em práticas apreciadas pelos alunos, como as atividades relacionadas com a fonética das letras do alfabeto, com poesias e músicas, além de atividades diferenciadas de matemática. Tais aspectos foram destacados pela professora como centrais para possibilitar uma prática pedagógica de sucesso.

O núcleo será dividido em subnúcleos, visando permitir um melhor direcionamento de olhar para cada diferente atividade de ensino, a partir de diferentes perspectivas da professora e dos alunos. Os trechos de relatos serão organizados por tipo de atividade.

4.1. MATEMÁTICA

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre momentos e aspectos das atividades de ensino desenvolvidas em sala, nas aulas de matemática. Aborda a questão dos diferentes tipos de situações problema utilizadas pela professora e alguns materiais de ensino. Vários sujeitos deixam claro que a matemática é sua aula preferida e uma das que mais se relacionam com o seu cotidiano.

Acho que matemática. É o que eu mais gosto, o que mais me interessa. Porque eu penso que a matemática... pra quase tudo na vida a gente usa matemática. (Sujeito 3)

Os alunos têm clareza que já possuíam conhecimentos sobre os números e habilidades para fazer contas, mas entendem que seu processo era difícil e pouco confiável, afirmam que erravam muitas vezes.

É, é diferente. Porque antes eu sofria bastante. Fiz as contas a vida inteira, mas nunca tive numa sala de aula aprendendo. Fiz as contas de cabeça, aprendi a contar até dez nos dedos, e aqui você aprende diferente, uma coisa mais correta. Que é correto e mais fácil de fazer! Mais fácil. (Sujeito 3)

Vários sujeitos descrevem que, com os conhecimentos de matemática que os estudos vêm proporcionando, podem se sentir mais competentes para realizarem tarefas que fizeram parte de seu cotidiano a vida toda, mas que agora ganham novos sentidos, perante a confiança que eles estão construindo no seu próprio saber:

Fica bem mais fácil. Nossa, acho que depois que eu entrei na escola ficou bem mais fácil pra mim. Porque, de primeiro, eu sabia assim, número um pouco, mas, assim, conta, eu não sabia muito. E agora eu já sei, né! Se, as vezes, eu vou no mercado, se faltar um cruzeiro, um real eu já sei que faltou, né! De primeiro eu não sabia, né... (Sujeito 4)

Os alunos reconhecem que o trabalho com a matemática, além de ser importante e útil em suas vidas, propicia um exercício de raciocínio gratificante, que os leva a sentirem que estão desenvolvendo novas habilidades.

Eu gosto de fazer conta. Exercita a cabeça. (...) Ah, de fazer as contas. Eu uso na minha vida depois. (Sujeito 1)

Grande ponto de destaque relaciona-se com as práticas pedagógicas da professora. Os alunos apresentam uma clara avaliação positiva do trabalho da professora com a matemática, sempre ampliando o domínio desses conteúdos.

Ah, eu acho assim, que, que nem, conta de mais, ela dá todo dia conta de mais. E dá outras. Vai variando e vai sempre aumentando. (Sujeito 4)

Os alunos percebem e apreciam o fato de a professora trabalhar de forma crescente, caminhando do mais simples ao mais complexo. Esse movimento é entendido como facilitador da aprendizagem, ao mesmo tempo em que permite ao aluno observar a forma como está progredindo nos estudos, tornando-se motivador da aprendizagem.

Eu quero pedir pra A. ensinar contas de vezes e dividir pra mim. Que é as duas contas que eu tô menos sabendo, lembrando, é essas duas. É bom, o jeito dela (ensinar) é bom, viu. (...) É por causa que nós tamo aprendendo bem as de menos e de mais, que é as duas contas mais fácil pra fazer. Aí nós têm que passar pra outras mais pesadas. Aí ela ensina do mais fácil pro mais difícil. E isso ajuda. (Sujeito 5)

Outro aspecto apreciado pelos alunos é a variedade das práticas desenvolvidas pela professora.

As contas de mais, de menos... (...) Passa bastante (contas). Todo dia uma parte das aulas dela é de matemática. Algumas vezes escrevendo, fazendo conta de coisas que a gente compra, às vezes na continha armada, às vezes resolvendo problema... (Sujeito 3)

Apesar de as práticas da professora em matemática serem muito apreciadas pelos alunos, ela conta que, no início, teve dificuldades de trabalhar com a turma:

Agora o bicho vai pegar! (risos) Então, Dani, a matemática é uma dificuldade. Quando eu vim pra EJA, eu fui fazer uma atividade com eles, para trabalhar quantidades, e, na frente da sala antiga, tinha um supermercado. Então eu cometi um erro enorme, eu peguei eles e falei que a gente ia fazer uma atividade de compras no mercado, com orçamento doméstico, troco, pra eles aprenderem a fazer uso do dinheiro. Porque tem aluno aqui na turma que não sabe fazer uso do dinheiro. Dani do céu, eles foram com uma cara brava, falavam que iam no mercado todos os dias e me perguntavam o que a gente tava fazendo lá. Alguns alunos não se sentiram bem, porque eles não tavam na escola, tavam no supermercado, não era aula. Aí eu mudei a estratégia e comecei a trabalhar na sala com folheto de supermercado. Mas foi uma tragédia na aceitação dos alunos. Depois eu trabalhei com material dourado. Trouxe o material dourado, dividi eles em grupos, distribuí o material dourado, expliquei a barrinha, a unidade, fui tentando fazer esse movimento com eles. Dani, eu ouvia que não era aula, perguntavam porque não estavam escrevendo no caderno. Aí eu mudei a estratégia. Então vamos desenhar a barrinha no caderno. Aí quando foi pro caderno, eu percebi que eles aceitavam mais. A dona M. L. já tava falando que ia desistir, dizia que a matemática tava muito chata e me dizia: “o que eu quero fazer, professora, é montar continha e saber o resultado”. Eu falava que não basta só isso. Aí, eu fui, aos poucos,

negociando com eles. A matemática ainda é uma dificuldade, ainda é algo que eu preciso negociar muito com eles. Aí eu comecei a trabalhar continhas, mas perguntando pra eles, tentando ir conversando com eles e construir uma situação problema juntos. (Professora)

A professora, preocupada com uma aprendizagem efetiva e significativa para seus alunos, mas, ao mesmo tempo, preocupada em apresentar práticas motivadoras, procurou novas estratégias de ensino.

Fui fazendo essa discussão (valor das parcelas para pagar estudos do meio), isso é interessante, eu tendo a intenção e sabendo que nisso, pra mim, tem uma aprendizagem, mas pra eles, embora eles estejam aprendendo com essa atividade do passeio, por exemplo, calculando quanto vão pagar por mês e tirando de quanto recebem pra ver quanto dinheiro sobra, pra eles, isso é ajudá-los a resolver um problema da vida deles, mas não é objeto de ensino da escola. Aí o que eu queria que eles percebessem, que é uma vontade minha, é deles perceberem que a matemática não é só continha. (Professora)

Outro aspecto interessante do trabalho da professora é a clareza que ela possui sobre o que deseja com o ensino que pratica. A professora quer que a aprendizagem escolar seja significativa e tenha utilidade real na vida dos sujeitos. Apesar de muita resistência dos alunos, que demonstram acreditar que o que a escola ensina é diferente do que eles precisam na sua rotina de vida, a professora insiste, por acreditar na importância do que está fazendo.

Que nem, quando a gente começou a trabalhar quantidades, porque muitos deles não sabiam tirar aposentadoria no caixa eletrônico, aí eu fiz uma atividade de levar todos eles no caixa eletrônico com o gerente da Caixa Econômica Federal, daí os funcionários ajudaram eles a manusear a máquina, que digitar o um e o zero vai formar dez, mais um zero vai formar cem, trabalhei quantidades com eles. Pra eles, isso não era eu que tinha que tá ensinando aquilo pra eles, pra eles não era uma atividade de ensino da escola, era um problema da vida deles, quando na verdade... É um imaginário que a escola não resolve a vida deles. (Professora)

Diante dessa situação, a professora procura negociar abertamente com os alunos, sempre visando construir, da melhor forma possível, a relação deles com a escola e com os objetos de ensino, sem abrir mão do que considera importante, mas sempre respeitando e valorizando as ideias e necessidades dos seus alunos.

O que eu acho difícil é que toda vez que eu tento trabalhar algo da matemática que tem a ver com a vida, é a mesma dificuldade que eu tive com a leitura e escrita. Por que hoje eles aceitam um texto escrito, porque foi feito todo um trabalho com eles. Na matemática é a mesma coisa. E eu não acho que eu tenho que convencê-los que é um objeto de ensino, eu tenho que convencê-los é a aprender, é de fato a aprendizagem. Mas pra isso eu preciso encontrar uma porta de entrada, como eu encontrei na produção de texto, na área da matemática. E aí, como é uma dificuldade muito grande, eu tento trabalhar a matemática por esses caminhos. Mesma coisa do ditado. Vocês não abrem a mão de ditado, de conta? Tudo bem, eu vou fazer, mas também vou trabalhar a matemática de outros jeitos. São práticas que eu acho que são importantes pra eles, mas que eu não deixo de trabalhar e legitimar o que é importante pra eles. Então a matemática, assim como a leitura e escrita, é uma resistência muito grande. (Professora)

4.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS LETRAS DO ALFABETO

Este subnúcleo expõe relatos dos alunos sobre a prática da professora de falar as letras do alfabeto, os seus fonemas, exagerando a sonorização e a articulação. Nessa prática, o momento central envolve a performance da professora na fonética de cada letra, o que é muito valorizado pelos alunos. Identificam-se a instrução das palavras a serem escritas, cada uma tendo sua fonética sonorizada letra por letra, a atividade onde os alunos tentam escrever e o *feedback* da professora, momento no qual as letras erradas são apontadas e a fonética das corretas é vocalizada pela professora.

Nas práticas da professora, o trabalho com o som das letras é muito intenso. Sempre que existe alguma dificuldade de escrita ela se direciona bem próxima ao aluno, foca seu olhar nele, articula com a boca e emite o som da letra, pedindo que o aluno diga o nome da letra. Os alunos sempre reconhecem a letra a partir da sonorização do seu fonema, feita pela professora.

Então, essa prática recorrente que eu tenho de ler junto com eles, de tentar fazer eles compreenderem, por exemplo no vídeo a gente tá lendo uma receita de “refogado de jiló”, então pra eles lerem a palavra, eu tinha a prática de fazer eles perceberem com que letra começa, com que letra termina. Eles olharem a letra de que começa e a que termina, só essa intervenção não vai favorecer com que ele compreenda, que ele leia a palavra. Então o meu exercício é o de fazer, cada vez mais ele olhar pra

dentro da palavra, fazer ele perceber que tem outras letras dentro da palavra “refogado”, ver que letras são essas, que sons são esses, e que dentro do texto, que palavra poderia ser. Depois eu faço listas de palavras que começam e terminam com as mesmas letras, que começam com “r” e terminam com “o”. Então eles precisam identificar as letras do meio que formam a palavra. (Professora)

A professora é reconhecida pelos colegas de trabalho como uma excelente alfabetizadora. Um dos aspectos mais marcantes do seu trabalho é justamente esta prática de trabalho com a articulação de fonemas, de relacionar o som e o nome da letra. Este aspecto é reconhecido e muito valorizado pelos alunos.

Interessante notar que o trabalho da professora contribui para uma melhor compreensão de que os sons da fala podem ser representados pelas letras, que corresponde à descoberta de sua natureza alfabética. A professora valoriza o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, levando os alunos a entenderem os sons da língua e as relações entre estes e as letras que os simbolizam.

Dentre as estratégias usadas para alfabetização, uma das mais destacadas pelos alunos é a presença de uma folha com todas as letras do alfabeto e desenhos de itens cujo nome se inicia com a referida letra.

Lembro (da aula vista no vídeo). Nós pegamos as primeiras letras do alfabeto pra montar palavra. Tinha que ir tentando adivinhar a palavra que ia formar.(...) Gosto, acho importante. (Ter as letras do alfabeto na carteira). Ah, isso ajuda. Faz (diferença), é uma coisa boa. (Sujeito 1)

Sobre essa prática, a professora explica que, para vários alunos, o alfabeto de apoio em cima da lousa era um problema, pois muitos tinham dificuldade de enxergar. Ao colar o alfabeto de apoio em suas carteiras, a professora conseguiu facilitar e auxiliar o processo de forma mais efetiva.

(Ter as letras do alfabeto na carteira) Ajuda, porque as vezes a gente não sabe, aí a gente vai lá e olha e daí a gente já sabe que começa com aquela letra, né? Facilita bastante. Que nem, por exemplo queijo, a gente sabe que começa com “q”, então a gente vai na folha e olha, é essa. Resolve o problema. (Sujeito 6)

Outro aspecto do trabalho com as letras do alfabeto desenvolvido pela professora envolve a questão da letra de mão e de forma.

Então, essa também é outra negociação com eles, porque no processo de alfabetização, a literatura mesmo sobre alfabetização, fala que é assim, que a letra de forma maiúscula ela ajuda o aluno com o traçar das letras, no cotidiano ela tá numa revista, num jornal, num outdoor, muito mais que a letra de mão, então isso facilita o aluno a fazer relações entre o que ele tá vendo no mundo e o que tá aprendendo na sala de aula. Então é importante que ele consiga desenvolver esse processo de alfabetização sem se preocupar tanto, num primeiro momento, com o contorno da letra, mas em fazer relações da letra que vê no mundo com o que ele aprende na escola. Mas o que eu acho, e que a literatura também tá mostrando, é que apesar de a gente fazer isso, é importante que seja apresentado a eles todas as letras. Então a gente aprende, no começo, com a letra de forma maiúscula, mas depois eles aprendem todas as letras. (Professora)

Vale ainda destacar o que a professora narra sobre a questão da alfabetização e do letramento, explicitando seu trabalho no sentido de valorizar práticas de letramento, mas destacando a importância que dá ao domínio do código enquanto elemento imprescindível para as práticas de leitura e escrita.

Olha, eu acho que tem essa coisa do aluno ser letrado e do aluno ser alfabetizado. Eu acho que essa questão do letramento eu trabalho bastante. Então essa coisa da poesia, do repertório, da oralidade, de organizar um bom texto oralmente, isso eu trabalho bastante. Então eles sabem reconhecer uma poesia, sabem reconhecer uma receita, bula de remédio, sabem reconhecer dicas, sabem reconhecer vários gêneros textuais que eu já trabalhei, mas essa coisa de, efetivamente, o domínio do código da escrita, isso pra mim e principalmente pra eles, também é fundamental. De conhecer as letras, de dominar todas as palavras. Então eu acho que tem essa parte do letramento que é importante, mas também tem isso de dominar o próprio código. Então eu considero alfabetizado e letrado quando ele consegue ler todas as palavras, interpretar junto comigo, quando ele começa a conversar com o texto. O código escrito é um pedaço disso, mas é muito importante. (Professora)

4.3. ATIVIDADES COM POESIAS

Neste subnúcleo constam relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula a partir de poesias, onde a professora estabelece, intencionalmente,

uma conexão ou comparação entre o texto base e a vida dos alunos. Nessas práticas, o momento central envolve a narrativa do aluno sobre sua experiência particular relacionada ao texto.

Ah, eu gostei, né, eu adorei. Porque sempre que ela sempre gosta, nas aulas dela de, de vez em quando, pôr uma música, ler poesia, pensar o que diz a música. E eu adoro música. Então... (sorriso) (Sujeito 3)

A professora conta que iniciou o trabalho com poesias ao perceber que muitos alunos não tinham ideia sobre tal gênero textual. Ela aprecia muito diversos poetas e procura compartilhar com os alunos sua paixão, contagiando-os.

(Risada) Legal. E nessa aula ela tava querendo saber sobre poesia. Queria saber o que a gente achava sobre poesia. Eu acho que eu lembro o que eu respondi. Que poesia pra mim é vida, uma luz... vida. (Sujeito 3)

A professora procura, através do gênero textual poético, abordar conteúdos que se relacionam, simultaneamente, com a história de vida dos alunos e com a conscientização política, que ela julga muito importante.

Então, Dani, essa opção tá relacionada com esse projeto maior, que é o projeto de história de vida que eu tô trabalhando com eles. Então, o Ferreira Gullart, por exemplo, é um poeta que ajuda a gente a pensar nesse sentido. Ele teve toda uma história de vida dentro da questão da ditadura militar, então ele faz uma crítica social. Todo um trabalho de fazer pensar a realidade sob um outro ponto de vista, que muitas vezes é o ponto de vista de quem pára para fazer uma reflexão, do ponto de vista do trabalhador que um dia eles foram e muitos ainda são. Assim como meus alunos, que são trabalhadores. E tá relacionado com isso, com ajudar a ver a própria história de vida analisando de um outro jeito, mas também aproveitando o momento para conhecer poesia, dando acesso a algo que talvez eles não teriam acesso. Então essas poesias, as músicas do Chico (Buarque de Holanda), os filmes, enfim, a arte ajudando a repensar a própria história de vida, a própria biografia. Então essa coisa da linguagem, da estrutura do texto, da boniteza, do que é admirar uma poesia, o jeito que ele escreveu, como ele inverteu as palavras... Outro dia eu trouxe uma poesia dele do mar, repetia a palavra mar formando uma onda. Olha só, tem tanto jeito de aproveitar pra admirar a poesia e ao mesmo tempo pensar nosso projeto da biografia. Eu acho também que tem isso, de admirar a poesia, que é uma coisa maravilhosa... (Professora)

4.4. ATIVIDADES COM RECEITAS

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos e professora sobre momentos e aspectos das atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula a partir do trabalho com receitas culinárias. Aborda a questão dos diferentes tipos de atividades a partir de receitas que despertam o interesse dos alunos, inclusive a elaboração de cadernos de receitas.

Se eu me lembro? (Da atividade). Eu lembro. Nós todos, cada um falava uma receita. Gosto, gosto muito (dessas aulas). Dá pra gente aprender bastante de leitura e de cozinha novidade, umas comida diferente. Eu gosto. (Sujeito 2)

A professora, em sua fala, explica como iniciou o trabalho com receitas com os alunos, a partir da percepção do fato de que eles gostavam, familiarizavam-se e aceitavam bem o texto das receitas.

Então, Dani, o trabalho com receitas é assim: quando eu comecei a trabalhar com esses alunos aqui nessa sala, era como eu falei pra você, lá embaixo, quando era no outro prédio, eu comecei a trabalhar com silabação, por causa da representação social deles e tudo mais, mas quando a gente veio pra cá, eu vi que eles já tavam aceitando texto escrito, eu comecei a trabalhar com receitas, e daí esse trabalho com receitas é uma coisa que eu faço sempre, é como se fosse uma atividade permanente com a turma. (Professora)

O trabalho com receitas apresentou-se, primeiramente, como uma forma de a professora conseguir que os alunos aceitassem atividades com textos maiores, em uma perspectiva de letramento. Com o tempo, a professora intensificou o trabalho, transformando em projetos que a turma desenvolveu de forma conjunta. Hoje, a professora segue com a atividade permanente porque percebeu que se tornou uma conquista, no campo do significado, que ajuda o aluno adulto a dominar a escrita em seu dia-a-dia.

Então, primeiro porque é um gênero textual muito próximo da necessidade de vida deles, então tem muita dona de casa, e tem muitos homens que moram sozinhos e que cozinham em casa. Então, eu fui percebendo isso de acordo com a necessidade deles de vida mesmo. Então a minha preocupação é que se o que eu tô trabalhando vai ter algum impacto na melhoria da qualidade de vida deles. Então, antes de trabalhar isso, a gente teve um projeto só com receitas de geleias. A gente fez um caderno

de receitas, cada um trouxe sua receita e a gente produziu um livrinho de geleias. Aí eu pensei em trabalhar outras receitas, receitas do dia-a-dia, jeitos de combinação do que eles estão acostumados a comer, mas de outras formas de preparar e cozinhar o alimento. Só que daí, assim, como eles estão em processo de alfabetização, uma coisa que eu me preocupei foi de ter algumas palavras que são muito comuns nas receitas pra ajudá-los a ler e identificar.. Então, foi no supermercado, comprou uma latinha de creme de leite e no rótulo tem uma receita, então mesmo que eles não consigam ler toda a receita, o modo de preparo, que eles olhem pra aquilo e identifiquem a forma do tipo de texto e que ele consiga ler algumas palavras básicas. Leite, água, colher. Por que isso? Porque ele olha naquelas palavras e entende, daí é como se ele vencesse uma barreira, ele pensa “tem alguma coisa aqui que eu conheço, de repente eu posso tentar ler e fazer essa receita.” É como se eu os ajudasse a ter um repertório de leitura pras receitas. (Professora)

4.5. DITADO

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre uma atividade que é tida por muitos como sua favorita: o ditado. Muitos alunos destacam o ditado como a atividade na qual percebem melhor o avanço de seu aprendizado e, também, na qual aprendem mais.

Me sinto feliz! Sinal que eu tô positivo na aula! Ah, eu gosto do ditado. Ah, porque a gente lembra de muita coisa. É bem legal! Eu gosto de ficar me esforçando pra lembrar palavra. (Sujeito 3)

O ditado foi uma das atividades de maior destaque na fala dos alunos, sendo apontado como a prática mais apreciada por eles.

Eu gosto, é dessas coisas que eu gosto. E de ditado e fazer cópia. (Sujeito 6)

Os alunos afirmam que, ao esforçarem-se para recordar as letras que formam a palavra, aprendem e consolidam muitos aprendizados. Entendem o ditado como uma atividade na qual eles conseguem avaliar seu próprio desempenho e desenvolvimento.

Eu não gosto de recortar. Recortar e colar no caderno, assim, isso eu não gosto mesmo. Mas essa de fazer ditado, eu adoro fazer ditado. Eu gosto.(...) Porque eu acho que aprende mais. As letras que você não sabe, né? Aí você aprende. Agora, recortar, parece que não aprende. (Sujeito 4)

Porém, a professora apresenta algumas ressalvas em relação a tal prática, afirmando que a mantém por causa do reclamo dos próprios alunos, entendendo que é importante que seus anseios sejam atendidos e respeitados. Ao mesmo tempo, busca formas de resignificar a atividade, tornando-a, no seu ponto de vista, mais interessante e relevante.

Então, isso é uma coisa que me causa muita dificuldade. Então, Dani, por isso que eu digo, ser professora da EJA é também negociar seus próprios princípios metodológicos. Porque, por exemplo, na educação infantil, a gente trabalha ditado em atividades de um ditar pro outro, numa atividade de seminário, de exposição... então tem um sentido. Com eles aqui, o ditado remete, na cabeça deles, a uma aprendizagem. De ele parar pra verificar as próprias estratégias dele, ele individualmente ver se acertou ou não. O que, ao meu ver, pra alguns tem sentido, pra outros não. Por exemplo, para os alunos em processo de alfabetização, ele pode até ver a palavra que tá escrita ali, ele escreve do jeito dele, mas quando ele vai ver, não é do jeito dele. Aquilo não vai provocar uma reflexão sobre o sistema de escrita. Vai provocar que ele vai apagar e vai copiar de novo. Então isso é uma coisa que não é tranquila pra mim. Apesar de ser uma prática que é importante pra eles, pra mim não é tranquilo, porque me remete a uma prática na qual eu não vejo reflexão sobre o sistema de escrita, mas pra eles tem um sentido. Então, como eu disse, é uma negociação, mas é uma coisa que, pra mim não é tranquilo, ainda, fazer, apesar de eles gostarem. (Professora)

4.6. ATIVIDADES NA LOUSA

Neste subnúcleo, reúnem-se relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas na lousa. Nesta prática, o momento central envolve a participação do aluno resolvendo as atividades propostas na lousa. De início, ocorre a instrução ou leitura, na sequência, a atividade onde os alunos se envolvem, seguido do *feedback* da professora.

É legal, né, porque o texto, sobre o que ela começa a aula ali, que ela inicia, ela sempre pede pras pessoas irem lá (lousa) circular porque ela quer ver a pessoa entender o que tá lá. Porque só copiar não basta, tem que copiar e entender. Aí quando tem que encontrar a palavra mostra que aprendeu. (Sujeito 3)

A prática de convidar os alunos para irem até a lousa é muito comum nas aulas da professora e foi referida por muitos como uma das atividades preferidas, aquele momento que

mais gostam na aula. A Sujeito 6, quando indagada sobre o que mais gosta de fazer na escola, responde:

Eu gosto de fazer cópia do livro também e ela chamar pra ler junto com ela. Eu acho que é a melhor parte. (...) Aí ela chama pra ver se a gente sabe, ver se escreveu certo, aí tem alguma parte que a gente não sabe ou erra, aí ela vai explicando. E gosto, também, depois da lousa, pra gente ler na lousa. A gente vai escrevendo e ela chama ali pra ler, eu acho a melhor coisa essa parte de ler na lousa. (Sujeito 6)

São momentos onde os alunos, por exemplo, resolvem problemas, desenvolvem pequenos textos ou frases com o giz, na lousa. Nesses momentos, a professora posiciona-se próxima ao aluno e o auxilia na atividade. Outras vezes, pede para os alunos, um de cada vez, realizarem a atividade na lousa para que ela possa corrigir não só o de um aluno em sua carteira, mas de forma a chamar a atenção de todos para a correção. Ao contrário de causar constrangimento ou desconforto por terem que se expor e, muitas vezes, terem seus erros corrigidos perante a turma toda, os alunos apreciam muito esses momentos.

Eu lembro mais ou menos. Eu lembro bem de ir na lousa ler. Pra mim é difícil ler assim, de longe, daí a gente tem que ir perto. Eu gosto de ir perto. De longe eu quase não enxergo direito. (...) Ah porque, eu gosto de ir porque eu acho que eu to aprendendo, né? Eu to vendo a letra ali de perto, eu to aprendendo, né? (Sujeito 2)

Outro aspecto importante dessa atividade é que os alunos valorizam essa correção simultânea que acontece durante a atividade realizada na lousa; relatam que aprendem muito com a correção que ocorre. Sentem, também, que se trata de um momento onde se esforçam mais para realizar a atividade.

Eu acho bom, eu acho bom. É bom porque a gente presta mais atenção. Quando a gente vai na lousa circular palavra tem que bater o olho lá e já ler. Fica mais atento. (Sujeito 5)

Ao contrário de constranger, a prática promove um efeito positivo na auto-estima dos alunos, que se sentem valorizados por serem chamados ao quadro-negro. Observamos que se trata

de uma prática que rompe com a tradicional organização espacial, que convencionava que na escola, a lousa, à frente da classe, é só do professor.

Eu fico! Que a gente nunca pensava que ia chegar esse dia, né!(...) Eu acho assim, que da idade que a gente tá gora, né, fazer isso aí, né, eu acho que é uma grande coisa. Eu gosto, me deixa feliz. (Sujeito 4)

Através dessa prática, alunos e professora apresentam uma mobilidade que rompe com posturas hierárquicas que significam muito no campo psicológico. O aluno sente-se valorizado e participante ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Gosto sim. Tem muitas vezes que eu, às vezes termino de ler o texto e acho que poderia ter lido melhor, ter ficado mais calmo, assim, na hora. Ter lido ele com uma explicação melhor. Porque ler não é só ler. Tem pessoas que leem de um jeito que parece que dá uma explicação no jeito de falar.(...) Eu leio pra todo mundo ouvir... e ela (professora) lendo, parando em algumas partes, falando certo, o jeito que lê, as pessoas entendem mais. (Sujeito 3)

A prática de ir até a lousa é muito apreciada pelos alunos. A professora apresenta, em sua fala, os motivos relacionados à tal prática, entendendo que se trata de momento importante e apreciado pelos alunos.

Tem uma coisa que eu fui aprendendo com os idosos, ao longo do tempo, é que ele lê na folha, e aquele primeiro contato com a palavra não garante uma compreensão mais direta do que tá sendo trabalhado, então eu tenho a impressão, tenho quase certeza, que com o idoso é assim: você trabalha várias vezes o mesmo conteúdo de diferentes formas. Porque é como se eles tivessem estratégias, formas diferentes de entender o que está sendo trabalhado. Então essa questão de ir na lousa, circular, escrever no caderno, eu ler com cada um, a gente ler junto, é uma forma de buscar formas de apreensão do texto de todos de diferentes formas. Então, por exemplo, quando eu peço pra ele vir na lousa, não é só circular a palavra, eu quero que ele identifique em outro espaço que não seja o caderno dele. E têm outra coisa que eu fui entendendo, Dani, por incrível que pareça, de fazer com que eles se movimentem um pouco na sala de aula. Porque é uma coisa impressionante o quanto eles ficam, se deixar, sentados o tempo todo. (...) E isso de vir na lousa tem isso de um ajudar o outro, dá oportunidade da interação, da gente brincar e descontrair um pouco e dessa coisa mesmo dos espaços. De sair dessa coisa do caderno. (Professora)

4.7. PROJETO SOBRE AUTOBIOGRAFIA NO CONTEXTO DA DITADURA

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula sobre a narração, e posterior escrita de sua história de vida durante a época da ditadura militar. Aqui, verificamos atividades onde o momento central envolve a questão da expressão oral em sala de aula, por parte dos alunos, como meio de promover e participar da atividade de ensino em classe.

Ah, lembro que ela perguntou do que eu lembrava do presidente, então falei que meu tio, eu era pequena, mocinha, eu lembro que meu tio falava muito desse presidente, né. E a gente morava na fazenda, e meu tio era professor na fazenda. (...) Aí ele pois meu tio pra dar aula e meu tio tomava conta, ajudava o administrador na fazenda. E de noite o meu tio dava aula. O administrador mandou meu tio reunir todas aquelas pessoas, aqueles rapaz que não sabia ler e arrumou um salão pro meu tio dar aula. E eu ia, de vez em quando, lá no meu tio. Mas minha mãe não deixava, não deixava a gente ficar lá. Aí meu tio disse: “Deixa as meninas estudar aqui, V.” Aí minha mãe falava: “Não, elas tem que dormir pra amanhã levantar cedo.” (...) É, eu admirava o meu tio, ali, ensinando aquelas pessoas. (...) Mas eu admirava meu tio, sabe! E ele falava muito desse presidente. (...) Ah, eu sinto... fico emocionada! Eu gostava muito dele. Ele morreu em Campinas, veio pra Campinas e morreu...(...) Eu acho bonito. Eu gosto. Ah, eu fico emocionada! (Sujeito 4)

A professora possui uma intencionalidade muito clara com relação ao que espera do projeto. Ao escrever com cada aluno sua biografia, muitos queixaram-se da vida que tiveram, reconhecendo que houve muito sofrimento. Contextualizando a história de vida de cada um, a professora pretende mostrar que a vida de cada pessoa está relacionada a um contexto político.

Dani, esse projeto é decorrência de um outro. Antes de eu ir pra Portugal, eu comecei um trabalho com eles de autobiografia. Que foi aquele arquivo que eu te mostrei outro dia que tinha a foto do aluno e um texto com a história de vida. E a intenção era que eles dialogassem com pessoas, mas como eu fui pra Portugal e depois eu fiquei doente, não consegui dar continuidade nesse projeto. Aí eu resolvi, a pouco tempo, retomar essa ideia do projeto com eles. Então tem esse registro, primeiro, da história de vida dos alunos, com a imagem dos alunos, e tem essa segunda parte, que eu quero levar eles a perceberem, que é assim: eu peguei a história de vida dos alunos, mas não levei eles a observarem em que contexto social, econômico, aconteceu essa história, eu trabalhei só a história. Então eu trabalhei a história, a produção do texto com eles, a

gente organizou a narrativa de cada um, a leitura e escrita do texto. A parte do contexto de quando se passou essa história na vida deles eu ainda não trabalhei. Então eu tô tentando trabalhar essa parte com filmes, com poesia, com música, pra poder fazê-los perceber que contexto foi esse que eles viveram. E numa terceira etapa eu quero voltar nos textos deles que eu tenho todos guardados, onde eles contam sua história de vida pura e queria encorpar essa autobiografia de um jeito em que eles pudessem produzir outro texto sobre a história de vida deles, mas em que eles pudessem trazer essas informações do contexto social, político e tudo mais. (Professora)

Compreender a situação econômica e política e suas implicações na vida da população possibilita uma conscientização crítica.

Esse momento, esse trecho que você citou da ditadura militar, é um trecho importante, que eles citam muito nas histórias de vida. Muitos deles acabam dizendo que foi um momento que o Brasil foi um país em progresso, que teve os direitos trabalhistas conquistados, então eles olham pra esses fatos específicos, mas não conseguem, de fato, olhar pra esse contexto histórico de uma forma mais ampla, mais complexa, mais reflexiva. Eu quero ajudá-los a pensar o que mais aconteceu nesse período, porque o objetivo, lá no final, é voltar pra esses textos. Por exemplo, a dona A. produziu um texto, que eu mostrei pra você, que o título do texto era “Pãozão”, que ela deixa muito clara a trajetória de vida sofrida dela e compara com a vida das crianças hoje em dia e diz que ela não teve infância. Então, ela conta que ela questionava com a mãe dela que ela não teve vida e a mãe respondia que a dela foi muito pior ainda. Então a minha intenção é que a dona A. que está centrada naquela história de sofrimento, que ela entenda que aquele modo, aquela forma de vida estava organizada não de uma maneira gratuita, que esse sofrimento não foi um sofrimento gratuito, voluntário. Quero que ela veja que houve um contexto político, social e econômico que influenciou de uma maneira muito importante a forma como ela viveu e que ainda influencia hoje. (Professora)

4.8. ESTUDOS DO MEIO

Este subnúcleo discute a prática da professora de planejar estudos do meio para variados destinos com diferentes propostas. Os estudos do meio visam, muitas vezes, complementar projetos desenvolvidos em sala de aula, proporcionar acesso a lugares que os alunos tinham vontade de conhecer, ampliar as possibilidades de conhecimento, ou mesmo lazer. São momentos muito apreciados e valorizados pelos alunos.

Então, a A. sempre falava dos quadros, ela mostrava pra nós sobre o pintor que pintou os quadros, e ela falava pra nós: “Um dia nós vamos lá ver esses quadros que esse pintor pintou.” Aí chegou o dia que a gente foi, né. E eu adorei, gostei. Tinha muita coisa. Eu gostei de um quadro que tinha lá. Tinha vários, mas o que eu mais gostei foi um lá. (Sujeito 4)

Importante observar que os estudos do meio fazem parte de estratégias de ensino planejadas de forma a propiciar práticas pedagógicas significativas, que permitam o aprendizado dos alunos, conforme explicita a professora:

Essa foi a exposição do Botero que a gente viu lá no SESC, então o que a gente fez? A gente fez toda uma discussão de quem foi o Botero e porque ele pinta, na essência, mulheres gordinhas. Então o que significa a gordura, a crítica que ele faz ao consumismo, ao exagero da sociedade moderna, então eu trouxe as imagens. (...) Aí fui fazendo essa discussão com eles de que essa crítica que o Botero faz é muito recente, que a gente vive muito isso, que a gente vive em uma sociedade que instiga a gente a comer muito, a consumir muito sem refletir muito sobre as coisas. (...). Aí quando a gente foi pra exposição, eles aprenderam outras coisas, mas eles já sabiam quem era o Botero e tudo mais. Quando a gente voltou e eu fiquei perguntando o que eles mais gostaram, o que eu queria saber? Se o passeio fez sentido pra eles, se isso alterou, em alguma coisa, o repertório cultural deles. Então, hoje, pra mim, não é tanto se eles sabem quem é o Botero ou não, mas se eles sabem fazer essa reflexão, um tanto crítica, do que o Botero nos ajuda a pensar. Então se eles conseguem fazer esse pensamento, esse caminho, isso me ajuda, me ajuda a me sentir mais satisfeita como professora, dessa criticidade maior. (Professora)

Porém, a própria professora ressalta que não são todos os estudos do meio pensados como práticas de ensino, alguns são planejados apenas para proporcionar lazer, convivência e qualidade de vida.

Então tem passeio que a gente faz por passeio, por exemplo, teve um passeio que a gente fez na mata de Santa Genebra, que foi uma atividade que a gente fez para curtir. A intenção nossa era sentar e aproveitar, fazer um piquenique, curtir, lazer, sair da sala de aula, conversar, bater papo, cada um trouxe um bolo, alguma coisa, caminhamos na mata, ficamos no verde, que é uma coisa que eu acho que é importante fazer. Com eles, é importante as atividades terem um objetivo didático, mas também, essa coisa de ter lazer, interação entre eles, que eu acho importante também. (Professora)

4.9. ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre momentos nos quais o professor vai até sua carteira, sentando de par com eles, durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. São situações onde a professora, realizando um atendimento individual, foca especificamente as dificuldades de cada um, em momentos de proximidade física.

Senta lá (na carteira) bastante, me ajuda muito. (...) Gosto, claro que gosto, quando eu não to conseguindo ou to demorando ela vem e me ajuda, faz comigo, aí eu consigo. É que eu sou muito vagarosa. Eu demoro pra escrever o que ela coloca na lousa. Aí ela tá sempre cuidando pra eu terminar a lição. (Sujeito 2)

Todos os sujeitos, de forma geral, apontam a proximidade física com a professora como uma das características mais marcantes e mais apreciadas. Os momentos nos quais a professora vai até a carteira de cada aluno, prática extremamente frequente, são referidos como “o melhor momento da aula”, “onde aprendemos melhor”, ou “quando aprendemos mais rápido”. Afirmam que, quando se aproxima, a professora dá sugestões, compartilha ideias interessantes que são aproveitadas por eles, realiza correções. Os alunos apontam esta proximidade física como uma forma de ajudar, de transmitir segurança e tranquilidade no momento de atividades.

Muitas vezes ela faz isso de me ajudar, né? Muitas vezes eu faço disso de me confundir, pular linha, ir pra outro, eu sou assim. E sempre eu peço pra ela vir arrumar pra mim. Eu gosto. Daí fico sabendo que tô fazendo certo. Ela ajuda bastante. (Sujeito 2)

A existência desse espaço de proximidade entre professora e alunos é extremamente valorizada pelos alunos e constitui-se em uma forma de interação marcadamente afetiva, a qual é capaz de amenizar a ansiedade de alguns alunos, controlar a insegurança de outros, transmitir confiança e encorajar o aluno a se empenhar no processo de realização da atividade, interferindo de forma significativa no processo de apropriação dos conhecimentos.

(Sobre a situação que sente que aprende mais) Acho que ela chamar a gente pra ler, né? Na hora que ela senta na carteira e lê junto com a gente é quando mais dá pra aprender, né? A gente lê melhor. Porque

quando ela tá junto, no momento que a gente erra ela já vê e já ensina certo. Corrige, né! E isso é bom. (Sujeito 6)

Ainda com relação à proximidade, observa-se que a professora, ao se utilizar desse recurso, ameniza o desgaste dos alunos durante a realização da atividade, consegue auxiliá-los com maior eficiência e amplia seu desempenho.

Eu acho bom. Acho importante, porque as vezes é uma coisa que a gente não tá entendendo, ela vem e ajuda a gente a pegar bem a explicação. É bom isso aí. (...) É. Demais. (Sujeito 5)

Pode-se observar que os comentários feitos pela professora nos momentos de proximidade têm por objetivo incentivar e apoiar os alunos. Tais interações verbais têm por objetivo encorajar, envolver e ajudar o aluno, no sentido de fornecer elementos que possibilitem uma constante elaboração por parte dele. Assim, entende-se que existe, por parte da professora, uma preocupação notável com o processo de execução da atividade e não apenas com o resultado final. São momentos nos quais os alunos sentem-se valorizados e alvos da atenção da professora.

É a coisa mais boa do mundo que a gente acha. Ver uma pessoa dando atenção, assim, pra gente né. A gente percebe que se importa, né? Ela é muito boa pra gente. (Sujeito 2)

Através dos comentários e opiniões dos alunos, é possível evidenciar que tanto a forma de se falar como o conteúdo que se diz afetam o aluno, intervindo no prazer em aprender e no interesse em realizar a atividade. Destaca-se, ainda, a importância da atuação da professora como mediadora nesse processo, no qual a proximidade demonstra-se extremamente importante; nos comentários, fica evidente que a qualidade da interação professor-aluno, principalmente na proximidade física, traz um sentido afetivo para o objeto de conhecimento e interfere positivamente na aprendizagem do aluno.

Essa questão da intervenção individual, ela existe por várias razões. Primeiro porque eu acredito na intervenção individual, eu acho que ela é importante, também por conta da resistência deles de formar grupos, que é uma coisa que eu preciso vencer ainda. Então, a minha intervenção faz muito sentido pra eles e pra mim também, no sentido de provocar uma reflexão que, talvez, sozinhos eles não conseguiriam fazer. (...) Nessa

leitura acompanhada dessa forma, é como se eu fosse pensando junto com eles. Por isso que eu vou lendo individual, para ajudá-los nessa coisa de brigar com o próprio texto, como diz o poeta, a gente briga com a palavra, a gente tem uma luta com a palavra nessa busca de interpretar. Então eu tento ajudá-los a fazer a leitura. Porque a interpretação a gente faz coletivamente, mas de brigar mais, de insistir mais com as palavras, de trabalhar mais individualmente é pra instigar mesmo eles a insistirem com a própria leitura, com a própria aprendizagem. (Professora)

4.10. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Este subnúcleo aborda relatos dos alunos sobre diferentes atividades realizadas e entendidas por eles como forma de a professora observar o desenvolvimento da turma. Nessas práticas, o momento central envolve a participação do aluno de variadas formas, expondo o seu desenvolvimento na atividade proposta para que a professora possa diagnosticar, como forma de embasamento para tomada de decisões de ensino. Os alunos percebem que a professora está, de alguma forma, avaliando sua capacidade de resolver a situação proposta, mas têm clareza de que tal avaliação visa, unicamente, ao avanço do seu desenvolvimento e nunca será usada de forma negativa.

Durante o decorrer das observações em sala de aula, é possível perceber que a professora desenvolve intenso trabalho diagnóstico durante todas as atividades de ensino. Seu atendimento, praticamente individual e constante, permitiu à pesquisadora observar a existência de um mapeamento de dificuldades, que são detectadas através de atividades planejadas de forma direcionada para esse fim, ou acontece durante outras atividades, sendo clara a preocupação constante da professora em reconhecer os pontos de dificuldade de cada aluno. Na realização de tal diagnóstico, a professora atua de forma a detectar problemas e dificuldades de aprendizagem, visando solucioná-los. Ficava latente a sua atuação no sentido de acreditar na possibilidade de aprender a partir de erros, passíveis de serem revistos, ao se discutirem tais questões com cada

aluno. Fica clara a utilização de atividades que acompanham, passo a passo, o crescimento dos alunos, a partir do diagnóstico da aprendizagem.

Ela sempre faz pergunta pra nós. Do texto, né? (...) Eu acho bom, eu acho mesmo, porque aí a gente fica sabendo que ela também gosta, né? De saber as coisas da gente. A gente aprende com os textos que ela trás.(Sujeito 2)

Esta avaliação diagnóstica acontece de forma a não desvalorizar a produção e os conhecimentos dos alunos, mas transcorre como sendo um novo momento de aprendizagem. Neste sentido, a correção, sempre discutida com os alunos para solucionar seus problemas de aprendizagem, acaba por constituir-se em novo momento de descoberta e possibilidade de novas aprendizagens, ou seja, algo dinâmico e não estático. Os alunos percebem esse processo dinâmico, valorizando a atuação da professora que busca avaliar o desenvolvimento dos alunos de forma a contribuir positivamente com ele.

*Porque ela quer saber se a gente aprendeu, se quer aprender, né?(...)
Consegue perceber se nós tá aprendendo. (Sujeito 2)*

É importante observar que, nessas atividades diagnósticas, os alunos são continuamente estimulados a transferir o conhecimento adquirido para situações diferenciadas. E é nessas situações diversas que o professor verifica se os conteúdos foram incorporados ao repertório de conhecimentos do aluno, representado por novas atitudes, novas formas de resolução, usando os conhecimentos adquiridos nas novas tomadas de decisão, na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem; as falhas ou dificuldades apresentadas podem ser retomados pelo diálogo sobre o que ainda necessita de desenvolvimento.

Percebe-se a atuação da docente no sentido de localizar as dificuldades; igualmente nota-se que os alunos percebem esse movimento e entendem que esse diagnóstico visa ajudá-los e contribuir com sua aprendizagem e desenvolvimento. Os alunos percebem que essa avaliação tem como objetivo a tomada da decisão da professora sobre seguir em frente ou retomar conteúdos de

ensino. Perguntada sobre o que a professora faz se percebe que eles não conseguiram responder, a Sujeito 2 nos diz:

Ela torna a explicar, torna a escrever na lousa, torna a fazer de novo até nós aprender direitinho. Pra nós escrever de novo, ler. Pra nós aprender. (Sujeito 2)

Muitos progressos são observados no processo: as habilidades em discernir as ideias principais do texto, em montar um texto coerente com começo, meio e fim, a interiorização de conteúdos, a assimilação da ortografia das palavras, a habilidade em perceber as regras gramaticais, a habilidade em trabalhar com o dicionário, a capacidade de realizar contas, entre outras atividades passíveis de avaliação diagnóstica.

Eu acho importante, Dani, ele verbalizar o pensamento dele. Eu acho que quando ele verbaliza do que ele tá pensando, o jeito que ele tá pensando, isso me ajuda a fazer uma intervenção. (...) Uma avaliação diagnóstica. Um acompanhamento da forma como ele tá pensando. Então, por exemplo, se eu coloco uma receita na lousa e coloco os ingredientes e pergunto pro seu J.: “Seu J., tem salsinha na receita?” Se ele prestou atenção, ou se ele fez alguma relação com o que está ali, ele vai ensaiar, ele vai arriscar, ele vai tentar formas de buscar solução pra aquilo, e de a gente conversar, dele se expressar eu posso, também, encontrar formas de valorizar o saber que ele tem. Então se ele falar uma palavra que começa com “s”, se ele apontar a palavra “sal”, eu vou perguntar como que ele chegou nessa conclusão, tudo bem que não é a palavra que eu pedi, mas como que ele escolheu aquela palavra? Ótimo, ele já reconheceu algumas letras, ainda não acertou, mas já avançou alguma coisa. Assim eu posso valorizar o que ele tem como ponto de partida e usar isso pra conquistar outras coisas. Então essa coisa de eles se posicionarem na aula eu acho importante também. (Professora)

Nesse movimento, a professora percebe qual é o desenvolvimento dos alunos e avalia que caminhos seguir, trabalhando as dificuldades no sentido de superá-las, detectando os progressos para seguir com o processo de aprendizagem, no ritmo de cada um.

Aspecto imprescindível para compreender a facilidade da professora em lidar com uma avaliação diagnóstica que vise balizar seu trabalho e não ranquear desempenho de alunos é a forma como ela entende seu relacionamento com seus alunos:

Como não tem essa cobrança institucional (provas, notas) a gente pára, começa a bater papo, contar como foi nosso dia, que eu acho que é um momento, parece que é mais humano, de me aproximar. Eu não vejo eles mais como alunos. Eu não consigo mais. Eu já desloquei esse pensamento faz muito tempo. Eu acho que são pessoas que estão estudando aqui junto comigo. Eu to estudando pra ser melhor professora, eu tenho o compromisso de alfabetizar, de ajudá-los a aprenderem algumas coisas que eles não aprenderam e eu vou aprender outras coisas com eles. Muitas outras coisas que tem muita influência na minha vida pessoal e profissional. Por exemplo, a minha tese, hoje, de doutorado, tá me ajudando a ver isso. Que não há uma docência se a gente não ouvir o aluno. Não há uma docência na sua completude. A discência compõe a docência. Eu acho que é isso, eu ajudo eles, a gente vai pensando junto, vai aprendendo junto e é assim. É a vida... Como diz o cara lá do filme “O auto da compadecida”: “só sei que foi assim...” (Professora)

7. DISCUSSÃO DE DADOS

Após a organização e apresentação dos dados nos núcleos e subnúcleos construídos, cabe desenvolver a discussão dos mesmos, buscando construir conhecimentos, principalmente, sobre a dimensão afetiva de práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos adultos que permitem o sucesso da aprendizagem e propiciam um movimento de aproximação dos mesmos, com os objetos de ensino escolares e com a própria escola em si, através da mediação competente e cuidadosa da docente observada.

Conforme anteriormente explicitado, assume-se, como pressuposto teórico, que o processo de mediação pedagógica desenvolvido pela professora em sala de aula, sempre apresenta fortes marcas afetivas, podendo produzir movimentos de aproximação ou de afastamento entre o aluno e os objetos de conhecimento em questão. A partir de tal pressuposto, buscar-se-á desenvolver argumentação pautada nas bases teóricas e nos dados construídos, organizados em Núcleos Temáticos, visando demonstrar a pertinência e importância de tal concepção e sua relevância para a consolidação de práticas pedagógicas efetivas no que diz respeito à busca pelo sucesso da aprendizagem dos alunos adultos – foco da pesquisa.

Tal discussão pautar-se-á na perspectiva histórico-cultural, que fundamenta a concepção de afetividade apresentada e nos referenciais político-pedagógicos utilizados na caracterização da EJA, compromisso assumido pela concepção de homem e de educação de adultos que fundamenta todo o presente estudo.

Os Núcleos Temáticos possibilitaram observar e identificar falas que permitem inferir que o pressuposto assumido confirma-se: a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é, também, de natureza afetiva e está intimamente relacionada à qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação a este objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida, em especial a escolar.

Os sujeitos observados demonstraram estar profundamente marcados por históricos de afastamento e exclusão do sistema escolar. Nenhum exteriorizou uma postura de satisfação com a vida que levou sem ter a oportunidade de aprender a ler e escrever, sinalizando sempre um sentimento de frustração, neste sentido. Todos denunciam o desejo e a busca pela alfabetização, que estão, somente agora, conquistando. A maioria dos sujeitos narra experiências escolares anteriores com professores que não foram capazes de acolher seus anseios e necessidades. Acabaram por encontrar, na professora Ana, a figura que lhes permitiu, finalmente, inserirem-se não apenas na cultura letrada, mas em todo um universo novo de conhecimentos, além de alcançarem produções da cultura dita erudita, permeada por poesias, livros, pinturas e esculturas criadas por homens expoentes em nossa sociedade, alcançando, juntamente com esse novo universo, uma compreensão crítica a respeito da sociedade e sua produção cultural, ideia cuidadosa e intencionalmente construída pelas práticas da professora.

A discussão será organizada em três momentos principais. Um primeiro, voltado para o aluno adulto, priorizando compreender as marcas de afastamento com os conhecimentos escolares e a forma como elas modificaram-se, a partir da mediação da professora Ana, criando-se novos vínculos de aproximação com os mesmos, mudando as possibilidades de atuação do sujeito no mundo. O foco centra-se na busca da compreensão sobre a forma como os próprios sujeitos reconstróem a visão de si mesmos e de suas possibilidades de interferência na realidade onde está inserido, a partir da conquista das práticas de leitura e escrita.

Em um segundo momento, buscar-se-á discutir o papel da professora enquanto mediadora no processo observado e figura de destaque no sucesso das práticas vivenciadas pelos alunos. Destacam-se aspectos de sua formação inicial e continuada, bem como a militância na modalidade EJA, visando compreender os impactos da sua formação e do compromisso político revelados em suas práticas de sucesso. Aqui, ressalta-se a metodologia de coleta de dados utilizada que, além de incluir entrevista inicial, inseriu a professora como sujeito, convidando-a a

participar da entrevista inicial e das sessões de *autoscopia*. Espera-se que os ganhos do procedimento enriqueçam a compreensão do papel da professora, permitindo compreender a visão dela a respeito de sua formação, práticas e objetivos, ampliando e possibilitando avanços nos conhecimentos sobre as práticas de professores bem sucedidos em EJA.

Finaliza-se a discussão buscando compreender os aspectos das práticas observadas, responsáveis pelo sucesso dos alunos na internalização e aproximação com os objetos de estudo. Pretende-se entender quais foram os aspectos centrais das práticas vivenciadas pelos alunos que os levaram a sentirem-se acolhidos em suas buscas. Destaca-se a importância de dar voz à fala da professora ao analisar as decisões pedagógicas que permeiam as atividades de ensino e, posteriormente, dar voz ao aluno para compreender porque tais aspectos configuram-se como pontos-chave que possibilitaram assumir que estavam tendo sucesso no processo, motivando-os a permanecer nas aulas.

7.1. O ALUNO ADULTO

Refletir sobre os alunos adultos envolvidos no processo de escolarização observado implica reconhecer diferentes trajetórias de vida que resultam em ricas histórias, carregadas de marcas afetivas. É preciso não corroborar com a ideia do aluno adulto como um sujeito marcado por ausências: ausência de domínio do código escrito, ausência de conhecimentos escolares, ausência de condições financeiras, etc. Para tanto, faz-se fundamental entender a riqueza da experiência de vida de cada indivíduo, entendendo que são, diferente do que o imaginário social faz crer, cidadãos protagonistas de suas vidas. Desenvolveram formas de lidar com as dificuldades do cotidiano de um analfabeto em uma sociedade letrada, assim como aprenderam a suprir suas necessidades e as de sua família a partir das experiências de sua vida.

Ao mesmo tempo, é preciso ter a sensibilidade para perceber que esses alunos internalizaram ideias equivocadas, como a culpabilização pela exclusão do sistema escolar. Inferiorizam-se pelo fato de serem analfabetos, interpretando essa realidade como responsabilidade sua e não do sistema escolar excludente em uma sociedade exploratória que demanda mão de obra barata das classes menos favorecidas, obrigando-as a afastarem-se das possibilidades de estudos em função do provimento familiar.

Neste sentido, pode-se problematizar a visão socialmente construída por setores dominantes sobre a necessidade de eliminar o analfabetismo como principal prerrogativa para o desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos. Tal concepção camufla premissas básicas do capitalismo, como a necessidade de mão de obra barata para atender as demandas de produtividade, de acordo com o mercado de consumo, além da busca por acúmulo de capital, grande objetivo de todas as empresas.

Para não cair no lugar comum e simplesmente postergar para a próxima década metas de “erradicação” do analfabetismo (como se esse fenômeno sociocultural complexo fosse uma enfermidade exógena passível de cura com remédio fácil), convém reavivar o debate das concepções de formação e alfabetização de jovens e adultos, em suas conexões com o desenvolvimento socioeconômico e o exercício da cidadania. Já há tempos os estudiosos salientam a necessidade de superar as abordagens setoriais que pretendem vencer o analfabetismo e a reduzida escolaridade da população sem atuar conjuntamente sobre as condições estruturais de exclusão política, socioeconômica e cultural que geram e reproduzem tais fenômenos. (DI PIERRO, 2010, p. 953)

Neste sentido, ainda que todos sejam alfabetizados, não há a possibilidade de, sem mudanças estruturais, construir uma sociedade com igualdade de oportunidade a todos, garantindo ao mercado de trabalho, aos bens de consumo e melhoria de qualidade de vida.

Kleiman (1995), denuncia o mito entre alfabetização e desenvolvimento econômico e questiona o que denomina perspectiva etnocêntrica, segundo a qual apenas indivíduos alfabetizados seriam capazes de desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, pensamento abstrato, resolver problemas complexos, entre outros. Tal posicionamento colocaria os indivíduos não-

alfabetizados como seres inferiores ou portadores de déficits. Aceitar tal visão implicaria em desvalorizar os sujeitos da EJA. Assumindo tal posição, as chances de desenvolver um ambiente de ensino capaz de motivá-los tornam-se ínfimas, o que explicaria os altos índices de evasão da modalidade. Destaca Freire (2000):

não posso, de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (p. 81)

Porém, estar consciente de seus saberes, não os assumindo como indivíduos deficitários, não implica em não reconhecer a importância e o direito de acesso à linguagem escrita e aos conhecimentos socialmente valorizados. Não se pode negar-lhes o direito de acessar o mundo letrado e todas as conquistas que se tornam possíveis a partir disso. Em acordo com Freire (1992): “no fundo, isso tem a ver com a passagem do conhecimento, do nível de ‘saber de experiência feito’, do senso comum, para o saber resultante de experiências cognoscíveis.” (p. 84)

Assume-se que não é possível entender que o processo de alfabetização não produza implicações no desenvolvimento cognitivo, mas, em acordo com Kleiman (1995), entende-se que a alfabetização sozinha não garante, nem sua falta impossibilita, o desenvolvimento cognitivo, sendo que este ocorre a partir de experiências tracionadoras de aprendizagem, tanto para indivíduos alfabetizados ou analfabetos. É preciso estar atento para não se incorrer em um pensamento preconceituoso de que a não alfabetização impede o desenvolvimento cognitivo de indivíduos analfabetos, vendo-os como intelectualmente defasados e inferiores, estigmatizando-os. Infelizmente é comum observar alunos de EJA frequentemente vistos como incapazes e muitos, pela fragilidade de sua autoestima, acabam por internalizar este sentimento, afirmando que são “lentos”, “lerdos” e que “não aprendem”.

(...) do ponto de vista cognitivo, não é adequado afirmar que indivíduos não alfabetizados que vivem numa sociedade letrada não possuem as características de raciocínio das pessoas alfabetizadas. (TFOUNI, 1988, p. 22)

É com atenção à complexidade desta questão que se inicia a presente incursão, buscando compreender os sujeitos adultos envolvidos nas práticas pedagógicas observadas, a forma como foram afetados pelo processo de exclusão escolar, bem como a repercussão de tais marcas no seu processo de construção de conhecimento.

7.1.1. AS MARCAS AFETIVAS DA EXCLUSÃO ESCOLAR

Ser analfabeto em uma sociedade letrada significa estar à margem de processos tecnológicos e burocráticos, em função dos quais as atividades dos membros da sociedade articulam-se. Esta situação de exclusão de práticas sociais não afeta apenas as condições materiais de vida, mas se reflete, igualmente, na redução das expectativas do analfabeto quanto às suas possibilidades de intervenção e participação social.

Sentia falta (de ler e escrever), assim, quando levava as meninas (filhas) na escola, às vezes tinha que assinar alguma coisa e eu não sabia assinar, aquilo alí doía, nossa, eu vinha triste pra casa. Eu ficava pensando “meu Deus, o que eu sou? Não sou nada”. Pensava assim, né? Porque meu marido tava sempre fora, era eu que tinha que ir e eu não conseguia. Eu tinha que pagar água, eu tinha que pagar luz, fazer tudo, mesmo não sabendo ler. (Sujeito 4)⁶

Na fala da Sujeito 4, percebem-se, claramente, profundas marcas afetivas através de afirmações fortes, permitindo vislumbrar até mesmo uma descaracterização de si mesma enquanto analfabeta: “*Não sou nada*”. A impossibilidade de assinar um documento, preencher um formulário, a exclusão dos rotineiros processos burocráticos de nossa sociedade faziam-na sentir-se excluída e não participante de sua própria realidade, embora tenha desenvolvido formas

⁶ Todos os relatos apresentados foram extraídos dos *Núcleos e Subnúcleos Temáticos* apresentados no Capítulo 6 – Análise de dados e resultados.

de lidar com tais situações ao longo de sua vida. Ao mesmo tempo, os mecanismos desenvolvidos, como buscar ajuda de pessoas alfabetizadas para pagar contas, levavam-na a sentir-se inferiorizada diante da situação. Tais eventos na vida dessa senhora implicaram em profundas marcas negativas, condição que se repete em inúmeros alunos da EJA. Estas marcas de exclusão são vivenciadas e internalizadas, construindo uma ideia de si mesmos como pessoas à margem dos processos sociais, pela incapacidade de atuar em situações comuns, como pagar uma conta sem ajuda ou responsabilizar-se, assinando autorizações, pelos próprios filhos.

Os dados permitem observar que os sentimentos negativos causados pela condição de analfabeto não se limitam às situações sociais, da burocracia, do pagamento de contas, mas estendem-se às relações interpessoais.

Mas eu sentia falta sim (de ler e escrever). Muitas vezes eu senti vergonha. Não tem um casal que não tenha discussão, né? Às vezes eu tinha uma conversa com meu marido e ele falava assim “nem ler você aprendeu” e aquilo me doía, sabe? Aquilo pra mim era um tapa na cara que ele me dava. (Sujeito 4)

Nos relacionamentos interpessoais, a condição de analfabeto frequentemente torna-se elemento depreciador, reforçando, na família, relações de poder estabelecidas e fortalecidas em sociedade, ressaltando lugares sociais destinados ao analfabeto, intensificando sua própria imagem de excluído, acarretando em sentimento de vergonha – uma triste marca recorrente nos alunos adultos.

Vixe, a coisa que eu tinha mais vergonha no mundo era de não saber ler... (Sujeito 2)

No que se refere à alfabetização de jovens e adultos no Brasil, as ações governamentais têm sido realizadas a partir de campanhas, não de políticas permanentes, conforme estudado e explicitado no capítulo 3, item 3.1 Educação de Adultos no Brasil: Breve Histórico. Tal recorrência contribui para reforçar a percepção do adulto analfabeto de que a educação não é um

direito, uma vez que, nas campanhas, a alfabetização deve acontecer em alguns meses, não existindo perspectiva de continuidade de estudos que possibilitariam maior desenvolvimento do processo, além do enfoque em uma instrumentalização rudimentar de conhecimento do código escrito, visando diminuir índices de analfabetismo, o que descaracteriza o direito de acesso às práticas sociais de leitura e escrita.

(...) uma concepção simplista e facilista da alfabetização, vista como um processo que pode ser realizado em pouco tempo, em condições precárias, com educadores sem ou com mínima capacitação, com métodos únicos, escassos materiais de leitura e escrita, pouco aproveitamento das modernas tecnologias; e sem levar em conta a diversidade linguística e cultural dos educandos. (GLEACE, 2009)

Tais campanhas acabam por condenar o analfabeto à busca da eliminação do problema, e não a construção de condições justas para o desenvolvimento dos cidadãos dentro da cultura letrada. Como afirma Freire (2001):

(...) o analfabetismo não é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (p. 18).

A referida situação das diferentes campanhas resulta em uma negação de direitos, podendo reforçar a ideia de que estão recebendo um favor, uma doação, corroborando para a internalização do sentimento de fracasso e culpa por sua própria situação de exclusão, omitindo os determinantes históricos e sociais de sua condição. Tais sujeitos tornam-se vítimas da violenta ideologia do fracasso individual, arraigada nos pressupostos liberais, uma vez que, como já explicitado, analfabetos comumente sentem-se culpados por sua condição, manifestando sentimentos de vergonha por não serem alfabetizados em uma sociedade que valoriza, cada vez mais, o saber acadêmico, científico, tecnológico, em detrimento do saber popular.

Minha mãe mandava nós pra escola e meu pai não queria que a gente fosse. (...) Porque ela queria dar um futuro melhor pra nós... Mas, por fim, morreram todos sem cultura nenhuma. (Sujeito 5)

Tais sujeitos não possuem, na maioria das vezes, condições de compreender os determinantes históricos e sociais de sua condição, desconhecendo que, entre outros, o direito à educação lhes foi negado. Ao mesmo tempo, são levados a legitimar e validar o discurso da ideologia dominante, afirmando-se como objetos, não como sujeitos produtores de história e cultura, colocando-se em uma posição que os fragiliza ainda mais, afirmando-se como não portadores de cultura – “*Mas, por fim, morreram todos sem cultura nenhuma.*” – invalidando seus saberes e legitimando a cultura como sendo algo da classe dominante e de direito apenas dos alfabetizados, radicalizando sua exclusão do processo.

Tal sentimento de exclusão é denunciado de forma contundente através da metáfora da cegueira, citada por muitos sujeitos, que afirmam que, antes de aprender a ler, eram como cegos no mundo, afirmação sempre pareada às afirmações de incapacidade, de desvalorização de si mesmos e de incompetência e vergonha.

... é como se fosse um cara que não enxergava, um cara assim, completamente cego. (...) você não enxergava pra onde você ia. Você ia pro escuro. Tinha que perguntar pra alguém, ou então ir adivinhando... uma sensação de impotência. Quando você vai aprendendo, é como se clareasse o escuro. (Sujeito 3)

Podemos perceber, na fala do Sujeito 3, um discurso que estigmatiza o analfabeto. Segundo Di Pierro e Galvão (2007), discursos políticos sobre o analfabetismo e ideias veiculadas na mídia, muitas vezes, utilizam-se de metáforas que ligam o analfabetismo à “cegueira” e à “escuridão”. Em tais metáforas, o cego seria a representação do analfabeto e a alfabetização seria a “retirada da venda dos olhos” e a saída das “trevas da ignorância” (p. 24).

Tais discursos socialmente veiculados corroboram para uma intimidação social que acaba por produzir nos sujeitos não alfabetizados ou pouco escolarizados uma ideia, segundo a qual,

por não serem alfabetizados, encontram-se incapacitados de “ver o que está diante dos olhos”. Tal metáfora reforça uma alienação da sua condição de sujeito produtor de história, ocultando a divisão social de classes e as tensões entre elas, atenuando as contradições que estão na base da produção social do trabalho e das desigualdades sociais, fortalecendo a ideia do analfabetismo como um problema de causa isolada e individual. Ao mesmo tempo, este discurso assume a alfabetização como condição essencial para o desenvolvimento do indivíduo e do país. O discurso acaba por ser legitimado nas vozes dos próprios alunos em processo de alfabetização:

Eu achava assim, que eu era igual a uma cega, eu não enxergava o mundo em volta. Eu não sabia ver o que tava na frente dos meus olhos. E agora não. O que eu não enxergava, eu enxergo. Minha vida mudou. Até com meu marido mudou, agora ele me respeita, ele não pode mais falar que eu não sei ler. Eu me sinto mais respeitada. (Sujeito 4)

A metáfora “cegueira” aponta a forma disseminada na sociedade não só para se descrever o sujeito não alfabetizado, mas para, de acordo com Chauí (1989), estimular a participação do sujeito em campanhas, além de mobilizar a sociedade, induzindo à caridade, porém, principalmente, engendrando a intimidação social (p. 35).

No entanto, a alfabetização, tomada como processo de apoderamento das práticas sociais de leitura e escrita que potencializam as possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica, pode significar a conquista da própria cidadania aos que foram excluídos de muitos aspectos dela. Em face deste caráter contraditório, Freire (1989) discute que a alfabetização, como veículo de uma ideologia dominante,

(...) não tem força necessária para concretizar pelo menos algumas ilusões que veicula (...) cedo ou tarde termina por funcionar contra os objetivos amaciadores do próprio sistema cuja ideologia ela reproduz. (p.15)

Para a concepção crítica, a ideia de inferioridade do sujeito analfabeto não é originária de uma natureza intrínseca, ou seja, não se trata de uma falta ou uma limitação, como a cegueira, mas de uma condição concreta, imposta pela realidade social injusta e historicamente produzida.

A ação da professora Ana primou por valorizar os saberes dos alunos, enquanto construía conquistas como a alfabetização e os conhecimentos escolares, buscando desenvolver a consciência crítica, problematizando a realidade a partir dos conhecimentos dos sujeitos, discutindo os problemas sociais cotidianos destacados pelos alunos.

Era comum observar rápidas e firmes respostas da professora diante de situações nas quais os alunos se depreciavam. Durante o período de observação, foi registrado episódio no qual, ao ensinar um senhor de idade a ler algumas palavras e, ao ouvir do aluno que era uma vergonha ele não ter aprendido a ler, a professora, rapidamente, apontou um pé de alface, que havia ganhado do mesmo aluno mais cedo, dizendo: “Eu não sei plantar alface, nem cenoura, nem mandioca, não sei tirar nada da terra, coisa que o senhor faz tranquilamente. O senhor me acha burra por não saber plantar? Eu aprendi a ler, e agora te ensino. Eu não aprendi a plantar e eu não gostaria de ser considerada burra por causa disso. O senhor acha justo o contrário ser verdade? As pessoas vivem sem ler, sem comer, não, né?” A reação do aluno, ao ter sua ideia de inferioridade do analfabeto contestada de forma tão enfática por figura à qual credita muito mérito, levou-o a mudar sua postura diante da leitura. Seu desempenho naquela atividade mudou rapidamente. Tais situações repetiram-se sempre nas aulas da professora Ana, alterando, aos poucos, a autoestima dos seus alunos.

Portanto, os dados de pesquisa permitem inferir que, assim como observado na literatura, existe uma imagem negativa do analfabeto que é socialmente construída e internalizada por esses sujeitos. As marcas afetivas da autodesvalorização estendem-se desde as possibilidades de atuação em sociedade, seja profissional ou politicamente, atingindo as relações interpessoais do círculo familiar e de amigos, implicando em uma autoestima afetada. Todo o processo acaba por refletir, na EJA, em um desempenho do aluno nas atividades de ensino afetado por uma ideia internalizada de incapacidade. A pesquisa demonstra que é preciso um olhar atento do professor

para a questão, destacando que ignorar tais marcas afetivas pode levar o aluno a se afastar, novamente, da escola.

O trabalho da professora Ana permite ao aluno ver resultados positivos no seu próprio desempenho, ajudando a romper com a ideia construída sobre sua incapacidade. Suas práticas são planejadas sempre visando o sucesso do aluno, motivando-o a permanecer na escola, por reconhecer que está aprendendo.

7.1.2. AS MARCAS SOCIAIS DA EXCLUSÃO ESCOLAR

As histórias dos sujeitos adultos da presente pesquisa não destoam da história que a grande maioria dos sujeitos adultos de EJA narram, demonstrando uma riqueza em diversidade cultural da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, expondo trajetórias de vida de trabalhadores parecidas em muitos aspectos (DI PIERRO e GALVÃO, 2007). Tais sujeitos permitem a identificação de inúmeras semelhanças, destacando-se: serem nascidos em cidades do interior do Estado; serem provenientes de famílias numerosas e menos favorecidas economicamente; viverem a infância no meio rural; existência de grande distância entre a escola e suas casas; necessidade de trabalhar ainda muito jovens. Este último é apontado pela grande maioria dos sujeitos da EJA como o fator que, provavelmente, ocasionou o afastamento e a impossibilidade de prosseguirem com os estudos. Segundo Haddad e Di Pierro (2006),

as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser afetadas por fatores sócio-econômicos, geracionais, étnicos e de gênero que se combinam para produzir acentuados desníveis educativos. (*apud* VÓVIO, 2009, p. 69).

Dentre os sujeitos desta pesquisa, a quase totalidade descreve como as necessidades financeiras familiares, o contexto de vida rural, em uma época em que o trabalho começava muito mais cedo, levaram-nos a se afastarem da escola ou nem mesmo ingressarem nela, fator de sofrimento para todos eles.

Aí a fazenda que a gente morava tinha escola, tinha a igreja...(...) Tudo que hoje eu sei eu aprendi nessa escola lá. (...) Fiquei até a quarta série só. Daí eu saí porque tinha que trabalhar. Comecei a trabalhar de doméstica. (Sujeito 1)

Neste sentido, Oliveira (2001), ao estudar alunos adultos, discute a passagem curta e não sistemática do adulto pela escola e do trabalho rural na infância e na adolescência, seguindo-se o trabalho em ocupações urbanas desvalorizadas. Em sua grande maioria, os alunos adultos buscam “a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do supletivo”. (OLIVEIRA, 2001, p. 16)

Eu trabalhei na roça. Com uns doze anos de idade, eu trabalhei assim, era uma fazenda perto da cidade. Uma cidade chamada Lins. Tinha de doze pra treze anos mudei pra Lins. (...) Porque quando a gente mudou pra cidade, a gente precisava trabalhar de empregada pra ajudar os meus pais. (Sujeito 4)

Contrariando o direito constitucional à educação para todos, reconhecido desde o ano de 1824, sua efetivação ainda constitui árduo desafio. De acordo com dados coletados pelo IBGE, no Censo 2000, o número de analfabetos adultos atingia 14,2 milhões, em números absolutos, ou seja, pessoas que não sabiam ler ou escrever um bilhete simples. Haddad (2003) enfatiza a não neutralidade dos números indicados pelo Censo:

Os números não são ‘neutros’, ao contrário, traduzem a exclusão social no país, que tem cor, etnia, sexo, idade, endereço e condição econômica. Nas zonas rurais, 29,8% dos jovens e adultos são analfabetos absolutos, contra 10,2% nas zonas urbanas. No Nordeste, o índice de analfabetismo é de 19,5%, elevando-se a 42,6% no campo. O maior número de analfabetos encontra-se entre os mais idosos: 48,7% têm idade igual ou superior a 50 anos (HADDAD, 2003).

Os dados destacados por Haddad (2003) apontam uma configuração verossímil do perfil dos alunos da EJA. São pessoas excluídas do processo de escolarização na idade convencional porque, na maioria dos casos, viviam em zonas rurais empobrecidas e de difícil acesso à escola pública, ou ingressaram precocemente no mundo do trabalho, seja ele no campo ou nos centros

urbanos. Nesse sentido, o Sujeito 5 denuncia o conflito de classes ao descrever que o proprietário de terra pressionava os trabalhadores a colocarem seus filhos na lavoura enquanto, muito provavelmente, os filhos dele, como membros de classe média/alta, tiveram possibilidades de escolarização.

Pra trabalhar na fazenda também, né? O fazendeiro que dava a terra pra plantar, a terra era de meia com o patrão, aí aquela família que tinha mais gente pra trabalhar o fazendeiro não gostava que ficava indo pra escola. Tinha muito serviço pra fazer. (Sujeito 5)

A perversidade do sistema atinge extremos, como na história de vida da Sujeito 1, que passa de aluna à cozinheira da escola, devido às dificuldades financeiras de sua família. A ela, ainda que frequentando o ambiente escolar diariamente, não foi permitido participar das aulas, pois sua obrigação, enquanto funcionária da escola, era cumprir com a demanda de trabalho:

O primeiro trabalho meu como cozinheira foi na escola mesmo. Fazia sopa na escola. (...) É, eu fazia sopa, limpava, trabalhava na escola... Não (estudava), não... Porque não dava tempo, era muita criança. (Sujeito 1)

A vulnerabilidade de pessoas de classes financeiras socialmente marginalizadas revela, ainda, outros mecanismos menos sutis de exclusão, como no caso do Sujeito 5, que narra a forma como foi expulso arbitrariamente da escola em uma situação de conflito com uma professora substituta agressiva, que resolveu puni-lo porque a professora da turma havia dito que era o mais avançado, chegando a um embate físico com a criança, que resultou em sua expulsão:

Mais tarde a tal da professora apareceu em casa com o rosto machucado, junto com o marido dela. Eles falaram um monte pros meus pais. Eu fiquei no mato, escondido, vendo tudo, morrendo de medo. Aí ela deixou meu pai avisado que eu tava expulso da escola. (Sujeito 5)⁷

⁷ História da expulsão na íntegra no Núcleo Temático 1, subnúcleo 1.2. O rompimento com a escola.

Em sua fala, percebe-se que a marca da expulsão da escola foi tão grande que, mesmo depois de idoso, o aluno receia, tremula a voz e emociona-se ao contar a experiência. Certamente, filhos de classe média teriam pais que questionariam a atitude da professora e defenderiam os direitos da criança, uma vez que não houve atitude do aluno que justificasse punição. Porém, ao sujeito em questão restou resignar-se, trabalhar na roça, assistir às aulas espiando-as de longe, como conta que fez, sempre que possível.

As marcas da exclusão escolar geralmente não estão isoladas, mas pareadas com diversas outras exclusões que os adultos da EJA sofreram na infância. O ingresso precoce no mundo do trabalho impediu não apenas de frequentar a escola, mas de desenvolver atividades tipicamente infantis, como o brincar, extremamente importante nessa fase da vida. A ausência de vivências infantis que esses adultos observam hoje nas crianças de sua convivência leva-os, na comparação, a uma dura imagem sobre seu próprio passado, afirmando a negação de sua infância como etapa de vida.

Então minha vida foi assim, eu não tive, assim, infância, sabe? (...) Minha mãe chegava da roça, me via limpando, cozinhando, cuidando dos irmãos.... Às vezes eu via minha mãe chorando, eu perguntava porque e ela dizia que tinha dó, que tinha medo porque eu me queimava no fogão (...) E agora eu conto pras minhas netas e elas falam “ai vô, sua vida era muito ruim!”. (Sujeito 4)

Os dados sobre as marcas sociais da exclusão, de uma parcela da população, das práticas sociais de leitura e escrita trazem, para além da questão econômica e de classe, a questão das relações de gênero e o afastamento feminino da escola. Os motivos mais comuns do afastamento das mulheres da escola, destacados por Louro (2001), confirmam-se nos dados registrados: são meninas das classes populares que assumiram, desde muito cedo, as tarefas domésticas, incluindo os cuidados com os irmãos menores e o trabalho doméstico, enquanto os pais e irmãos mais velhos trabalhavam na roça.

No entanto, a questão não se limita à práticas historicamente atribuídas às mulheres: existem situações nas quais a mulher não pertence ao lugar escolar.

Não, eles (pais) não sabiam (ler). Meus irmãos, eles ainda tiveram a oportunidade de aprender, eles foram pra escola, e eu com a minha irmã não. (...) E também, meu tio só dava aula pra rapaz. Não tinha mulher. Então era por isso também que minha mãe não deixava. (Sujeito 4)

De acordo com Ferreira (2007):

por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro (p. 15).

A construção histórica do lugar da mulher dentro de casa, afastada da escola, de relações de poder e de trabalhos socialmente valorizados, descreve um longo e duradouro percurso na história da humanidade. O papel da mulher na sociedade foi construído e reforçado por inúmeras gerações e, mesmo após a revolução feminina, observa-se, ainda hoje, muitas permanências – ideias que custam a ser desconstruídas.

Porém, as mudanças sócio econômicas e culturais vêm buscando superar heranças machistas na sociedade, o que tem levado ao crescimento da participação feminina nos diferentes espaços, inclusive na Educação de Adultos. Portanto, percebe-se que a EJA, nas últimas décadas, vem se configurando enquanto espaço de busca para a superação da exclusão das mulheres do sistema escolar. Através dela, muitas mulheres estão tendo a oportunidade de iniciar ou continuar a sua escolarização. Neste sentido, a EJA ganha mais uma característica marcante, enquanto

campo de disputa por reclamos sociais, sendo local onde pode-se vencer uma privação feminina que marca muitas historias de vida.

Nossa... vixe! Senti muita falta (de saber ler)! Eu tinha uma vontade! Mas eu só pude aprender depois que meu marido morreu. Ele também não sabia nada, e não me deixava estudar. (...) E quando meu marido e meu pai morreram, aí não tinha mais ninguém pra me impedir de estudar, né! (Sujeito 2)

As conquistas advindas de sua participação na EJA, o apoio dos familiares, filhos e a percepção positiva do seu grupo de inserção têm contribuído para elevar a autoestima das alunas, fortalecendo sua determinação em permanecer na escola.

Portanto, os dados denunciam, claramente, a característica mais marcante e conhecida da EJA como campo de luta pela superação de múltiplas exclusões sociais. Neste sentido, sempre é válido reforçar a importância da valorização de tal modalidade educacional. Ao observar a história da EJA, percebe-se a existência de governos que chegam, no limite, a negar a importância desta instância dentro do sistema educacional, postura raras vezes assumida declaradamente, porém sempre perceptível pela falta de verba, ausência de políticas consistentes, falta de qualificação docente para a área, criação de provas que permitem obtenção de diploma sem os anos de estudos, entre muitos outros aspectos que acompanham a trajetória da EJA.

7.2. A PROFESSORA DE EJA

Foi possível, através dos dados, observar como a mediação da professora propicia situações capazes de produzir diversos sentimentos e emoções que marcam o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para torná-lo mais eficaz e proveitoso. No decorrer do desenvolvimento dos alunos no contexto escolar, os vínculos afetivos foram ampliando-se e a professora assumiu grande importância em relação ao envolvimento dos alunos no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

A professora em questão demonstra, em sua fala, que, no campo da EJA, optar pela docência é uma decisão que excede uma escolha profissional: trata-se de um compromisso assumido com uma parcela da sociedade que teve, por longo tempo, seu direito à educação negado por uma realidade social injusta. Tal decisão implica reflexão, empenho e comprometimento. Ser professora de EJA significa compartilhar e construir conhecimentos, em um movimento de ensinar e, também, aprender com os estudantes adultos – tornar-se parte do mundo deles, conhecendo-os e, assim, conhecendo a história de suas lutas, visando construir conhecimentos necessários, proporcionando a formação integral à qual têm direito.

Tornar-se professor de adultos implica em grande responsabilidade social, não apenas por socializar com a classe trabalhadora os conhecimentos socialmente valorizados, mas, também, por participar da possibilidade de construção da formação pessoal, levando o aluno a buscar caminhos para a construção da consciência crítica, oportunizando o conhecimento do mundo com suas implicações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse sentido, a professora de EJA lida com um público que espera muito da ação docente; portanto, precisa estar ciente do seu papel para poder atuar de forma consciente e transformadora. Para tanto, precisa estar em permanente processo de aprendizagem e formação. A necessidade de ampliação constante de conceitos e práticas incorpora não apenas o compromisso social, mas também a importância de competências e metodologias de ensino adequadas, que são parte da efetivação desse compromisso.

Admitir a peculiaridade da história de vida de cada sujeito, valorizar suas aprendizagens e reconhecer seus conhecimentos faz-se crucial para estabelecer uma relação de respeito com os alunos adultos, que necessitam de um mediador competente e conhecedor dos anseios e necessidades do seu público adulto. Um mediador capaz de construir conhecimentos em parceria, não de chamar para si a função de transmitir conhecimentos a quem não sabe – equívoco capaz de minar o sucesso do processo.

Um educador de sucesso é capaz de levar os seus alunos a desenvolverem um desejo por aprender, uma vontade significativa de envolver-se com os conhecimentos escolares. Para tornar-se competente educador em EJA, é necessário possuir conhecimentos sobre práticas e saberes docentes adequados a esta modalidade de ensino. Uma docência competente, que apresente bons resultados, necessita de uma base de conhecimentos e saberes inerentes ao seu campo de atuação para poder desenvolver uma prática consciente e reflexiva, que garanta resultados positivos.

O que eu mais gosto nela, na professora A., é o jeito dela ensinar, a calma que ela tem, o jeito dela de ser bacana com a gente. Acho ela muito legal mesmo. É gostoso conviver nas aulas com ela. Não é um esforço, que você fica torcendo pra acabar a aula. Você fica feliz, assim, de tá aqui. E ela sempre conversa mais algum assunto, é super bacana. Nem dá vontade de ir embora. (Sujeito 3)

Os dados permitiram observar que o planejamento adequado das aulas, baseado nos conhecimentos dos conteúdos e nos saberes pedagógicos, embasado em uma formação de qualidade, incorporando o respeito aos anseios e conhecimentos dos alunos, que visa a uma atuação docente compromissada com uma mediação pedagógica proveitosa e prazerosa, aliada às características entendidas pelos alunos como marcantes em um bom professor, tudo somado à construção de um vínculo afetivo positivo com os alunos, são os componentes inerentes constituintes de um bom professor. Cabe aproximar o olhar para a docente em questão.

7.2.1. AS IMPLICAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE

Em qualquer área profissional, a possibilidade de desenvolver uma atuação compromissada e competente está intimamente relacionada com uma formação de qualidade. Na EJA, encontram-se professores que nunca estudaram sobre práticas pedagógicas ou aprendizagem e desenvolvimento de alunos adultos. Não se pode exigir atuação de qualidade sem oferecer ao profissional uma base, um repertório teórico-prático de conhecimentos docentes sobre ensino-aprendizagem e sobre quem são seus alunos e qual a melhor forma de trabalhar com eles.

Lamentavelmente, observa-se uma profunda lacuna formativa entre os professores de EJA, que, em sua maioria, não vivenciaram (ou vivenciaram superficialmente) estudos sobre conhecimentos e práticas a serem desenvolvidos na educação de adultos. Grande parcela dos professores jamais entrou em uma sala de aula de adultos antes de sua efetivação como docente da turma, não possuindo, sequer, um modelo para servir de parâmetro para o trabalho com adultos, restando, como único exemplo de conduta prático-metodológica, práticas docentes referentes à educação infantil e fundamental, trabalho para o qual tiveram formação qualificada. Assim, esses professores que só estudaram e observaram o ensino de crianças e adolescentes, tendem a lançar mão de procedimentos que são utilizados no ensino infantil, mas que para a atuação na educação de jovens e adultos tornam-se impróprios e inadequados.

É possível afirmar que a grande maioria dos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, mesmo nas melhores universidades, não oferece formação para o trabalho com EJA. Segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) ofereciam a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Já em 2005, os dados revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica, totalizando 1,59%.

A defasagem curricular e a precarização do sistema de ensino e de políticas públicas efetivas para a formação inicial e continuada do professor da EJA são indicadores das causas dos altos índices de evasão na modalidade.

Ao lado do estabelecimento de condições mínimas de trabalho profissional, a formação de educadores é um dos grandes desafios a serem encarados pelas políticas educacionais nos próximos anos. O governo federal tentou, a partir de 2006, avançar nessa direção, promovendo cursos de especialização em EJA e realizando chamadas para que instituições públicas de ensino superior

participassem de uma rede nacional de prestação de serviços de formação continuada de educadores, quase sempre na modalidade a distância. Nenhuma dessas estratégias foi capaz, até o momento, de induzir as universidades a incorporar, de modo duradouro, em sua missão e currículos a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, de tal modo que persiste a situação em que esse campo de conhecimento é omitido ou tratado marginalmente nos cursos de habilitação de professores (Gatti & Nunes, 2009). Para reverter esse quadro, seria necessário aprovar legislação ou norma específica e acionar mecanismos mais eficientes de indução. (DI PIERRO, 2010, p. 955)

Pensando a formação inicial como um conjunto de elementos, juízos, habilidades e saberes que deve superar o pragmatismo do cotidiano, pode-se afirmar que a prática na área encontra-se empobrecida pela carência desses elementos. Sem formação específica, torna-se árduo conhecer seus alunos e desenvolver práticas adequadas para o trabalho com os mesmos. Ao sintetizar as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA, Haddad e Di Pierro (1994) destacam que,

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (p. 15).

Generalizando, existe um modelo educacional voltado para a escolarização na idade padrão (crianças) que é discutido nos cursos de Pedagogia; em contrapartida, não existe a discussão de educação de adultos, principalmente nos cursos de formação docente. Mesmo a existência de literatura na área é precária. Os professores de EJA, por essa falta de conhecimentos formativos sem um parâmetro próprio, acabam por acomodar o modelo voltado para a infância no trabalho com adultos. Segundo Di Pierro (2005):

o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sócio-cultural. (p. 118).

Porém, o tempo dos adultos não é o tempo das crianças; as formas de aprendizagem e motivação do adulto, também não. Assim, as professoras em EJA têm, ainda, um desafio a mais: a falta de formação específica.

No Brasil, existe uma preocupação paliativa no tangente à EJA. Não existe uma formação específica, nem mesmo disciplinas voltadas para conhecimentos necessários à atuação em EJA. Durante toda formação acadêmica, os estudantes de pedagogia não cursam disciplinas voltadas para a atuação em EJA e, mesmo Paulo Freire, um dos maiores pensadores nessa área e grande educador brasileiro com reconhecimento mundial, é pouco estudado no país – sendo significativamente reconhecido no exterior.

Com base na concepção educativa de Freire (1975), acredita-se que existem questões centrais que devem envolver os conhecimentos básicos para a atuação na área e que deveriam ser tratadas nos cursos de formação. Dentre elas, destacam-se: a compreensão da concepção a respeito dos processos de aprendizagem nos adultos; as metodologias que são capazes de aproximar teoria e prática, proporcionando coerência no fazer-refletir dessas duas dimensões que envolvem a prática pedagógica; o trabalho a partir de um currículo capaz de questionar a lógica hierárquica e a legitimação dos saberes imposta por processos históricos e sociais; a busca por contribuir com a EJA, desenvolvendo uma prática, acima de tudo, dialógica, crítica e potencializadora dos saberes das classes populares.

É no diálogo que Freire (1983) busca um embasamento para a ação educativa com adultos:

“(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.” (p.198)

Em síntese, os cursos de formação devem abranger o merecido aparte desses conhecimentos docentes, visando possibilitar novos quadros de professores conhecedores das demandas dos

alunos de EJA. As universidades, como lugares voltados para a produção e socialização do conhecimento, precisam realizar ações de ensino, pesquisa e extensão que coloquem a docência em EJA na sua agenda de discussões.

Os alunos de EJA depositam confiança e expectativa na professora, confiando que a pessoa que lhes conduz o processo de ensino-aprendizagem encontra-se devidamente preparada e imbuída de saberes que qualificam sua prática.

Nesse sentido, a presente pesquisa vem a corroborar com a literatura, mostrando a forma como uma formação de qualidade implica, diariamente, no posicionamento político-pedagógico da professora em questão, refletindo nas práticas pedagógicas de sucesso observadas. A professora Ana relata, deixando transparecer claras marcas afetivas positivas, sua formação inicial no CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério –, descrevendo a qualidade da formação que recebeu na instituição, levando-a a envolver-se profundamente com sua carreira profissional, tornando-se uma experiência que mudou sua forma de ser e estar no mundo.

... olha, se a gente tiver um dia só pra falar do CEFAM, Dani, eu acho que vale a pena, porque é a melhor experiência que um ser humano pode viver no mundo é ter estudado no CEFAM. É verdade, Dani. Aquilo foi uma coisa impressionante. Eu tive professores que me alteraram como gente no mundo. (Professora)

Os CEFAMs foram criados em um contexto crítico das condições de formação de professores no país, onde o descontentamento em relação à desvalorização da profissão docente levou a um movimento, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação, no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado. Entre as propostas do MEC – Ministério da Educação e Cultura –, destaca-se o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais

com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994).

A carga horária no CEFAM era composta de horas-aula, horas-atividades e horas de trabalho pedagógico. A formação oferecida durava quatro anos e acontecia em período integral, existindo um projeto de bolsas de financiamento de estudos para os alunos, de forma a assegurar tempo integral de dedicação dos alunos aos estudos e ao estágio de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao estudar o projeto do CEFAM, Cavalcante (1994) identifica ações consideradas como avanços na busca por uma melhoria na qualidade do ensino na formação de professores, destacando: enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso no curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho participativo com as universidades e com o ensino escolar; desenvolvimento de pesquisa nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integrada.

Portanto, foi em uma proposta pedagógica fundada na busca pela qualidade de formação de professores, permeada por todos os ganhos da luta política envolvida, que a professora Ana formou-se enquanto educadora. Ela assume que a formação de qualidade que o CEFAM lhe proporcionou foi fundamental na sua constituição enquanto professora, interferindo diretamente na qualidade de sua prática docente, na sua forma de entender e se relacionar com seus alunos e no valor que atribui ao próprio trabalho.

Porque foi no CEFAM que eu aprendi a ser professora. E eu não aprendi a ser qualquer professora. Eu aprendi a ser uma militante na minha profissão. Militante no sentido de procurar fazer o máximo pra que os

alunos aprendam. A me preocupar com a aprendizagem do estudante, me preocupar com a minha aula, de ser crítica com o que eu faço, de me organizar enquanto categoria, tudo isso eu aprendi no CEFAM. E eu acho que tudo isso é muito mais do que aprender as teorias pedagógicas. (Professora)

Atualmente, a professora credita à qualidade de sua formação inicial sua constante busca por estudos e formação continuada, tendo cursado graduação, mestrado e doutorado, realizando pesquisa sobre a formação de professores em EJA, devido à importância que atribui à formação docente de qualidade, como pressuposto para possibilitar uma prática pedagógica competente.

Ao longo de sua carreira docente, a professora manteve-se constantemente em atividades de formação continuada, transformando essas oportunidades no seu espaço de formação para a atuação na área de EJA, além de um trabalho de leitura e estudos de bibliografia pertinente, uma vez que sempre manteve-se próxima ao meio acadêmico e em contato com as produções escritas na área.

Acho que hoje eu me encontrei. É a área à qual eu vou dedicar meus estudos quando eu terminar o meu doutorado, eu vou continuar estudando. Pra mim, estudar EJA não é só estudar uma modalidade educativa. É estudar uma classe social, é olhar pra classe social trabalhadora, que está muito relacionado com a minha formação desde o CEFAM, foi quando entrelaçou toda a minha história de vida com meu interesse pela educação, pela pesquisa, pelo trabalho em educação. Eu me encontrei. É onde eu me encontrei. (Professora)

A decisão consciente por trabalhar com a EJA implica em uma realização profissional que apresenta claras marcas afetivas de realização pessoal e profissional. A relação da professora com sua ação docente reflete em um trabalho motivado e apaixonado, marcas facilmente percebidas pelos alunos, que são contagiados pela sua paixão por ensinar e aprender.

Através do exemplo da professora Ana, é possível perceber que os professores da educação de jovens e adultos necessitam refletir sobre suas práticas na tentativa de despertar o desejo de mudança, de conscientização política da importância da sua atuação junto aos seus educandos. A

formação inicial e continuada na EJA é importante, principalmente, na busca por trazer ao professor dessa modalidade conhecimentos do campo específico que possibilitarão a formação de uma consciência crítica não somente dos conteúdos que irá trabalhar, mas para selecionar os conteúdos e decidir como desenvolvê-los de forma mais eficaz e significativa.

O que eu acho difícil é que toda vez que eu tento trabalhar algo da matemática que tem a ver com a vida, é a mesma dificuldade que eu tive com a leitura e escrita. Por que hoje eles aceitam um texto escrito, porque foi feito todo um trabalho com eles. Na matemática é a mesma coisa. E eu não acho que eu tenho que convencê-los que é um objeto de ensino, eu tenho que convencê-los é a aprender, é de fato a aprendizagem. Mas pra isso eu preciso encontrar uma porta de entrada, como eu encontrei na produção de texto, na área da matemática. E aí, como é uma dificuldade muito grande, eu tento trabalhar a matemática por esses caminhos. Mesma coisa do ditado. Vocês (alunos) não abrem a mão de ditado, de conta? Tudo bem, eu vou fazer, mas também vou trabalhar a matemática de outros jeitos. São práticas que eu acho que são importantes pra eles, mas que eu não deixo de trabalhar e legitimar o que é importante pra eles. Então a matemática, assim como a leitura e escrita, é uma resistência muito grande. (Professora)

A formação da professora permite que ela tenha clareza do que considera importante para a aprendizagem dos alunos e possibilita construir diferentes caminhos para alcançar os objetivos. Ela não parte de pressupostos rígidos, nem de práticas preestabelecidas. Ela planeja, avalia, observa, adapta e modifica, permanentemente, as práticas de ensino, de forma a construir condições de aprendizagem que garantam a conquista de conceitos que ela considera relevantes, ao mesmo tempo preocupada com a aceitação dos alunos e sua opinião sobre as atividades de ensino, sempre negociando com eles.

Freire (1996) acrescenta, ainda, a necessidade da reflexão crítica:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (p.39)

Portanto, a formação, inicial e continuada, da professora Ana é entendida como um dos pressupostos fundamentais para a superação de práticas inadequadas que resultam em dificuldade de permanência para o aluno adulto. Avanços neste sentido permitem enfrentar o desafio de contemplar momentos de trocas, socialização, construção de material pedagógico que contribua de forma efetiva com as necessidades pedagógicas da EJA, permitindo à professora tornar-se uma articuladora, mediadora do processo de ensino e aprendizagem, a partir da fundamentação para sua práxis – onde teoria e prática se encontram e complementam –, garantindo a efetivação do direito dos adultos à uma educação libertadora.

7.2.2. A INSPIRAÇÃO FREIRIANA

No quadro nacional, a valorização dos alunos adultos, bem como a preocupação com a busca por formar indivíduos capacitados na luta pela transformação da realidade social injusta, surge com maior expressão a partir de Freire (1975), ganhando força, como visto no capítulo 3, item 3.1. Educação de Adultos no Brasil: Breve Histórico, alguns anos antes do golpe militar. Freire (1975), no decorrer da sua militância enquanto educador popular, produziu contribuições significativas para pensar uma proposta pedagógica crítico-reflexiva para a EJA, na busca de uma pedagogia que valoriza o indivíduo como ser histórico, sociocultural, produtor de conhecimento, e, por conseguinte, transformador da sua própria realidade.

Dessa forma, constrói-se a ideia de uma educação que possa contribuir para a emancipação, humanização e socialização do indivíduo nos espaços sociais.

O saber que a prática espontânea ou quase espontânea, “desamarrada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectualmente escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrario, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38-39).

O professor, intencionalmente, deseja ensinar. A professora Ana demonstra pensar o ensino no sentido para o qual Freire (1996) chama a atenção: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.25). Assim sendo, a professora atuava buscando criar meios para que os seus alunos construíssem a sua aprendizagem.

O ensino, nessa concepção, torna-se, fundamentalmente, diálogo: o importante para o professor é o diálogo com o aluno, estabelecendo uma troca legítima. Em tal relação, a dimensão afetiva faz-se de suma importância na construção de um vínculo que permita relacionar-se de forma positiva com o outro. Neste sentido, o professor pode ser entendido como alguém que demonstra uma visão dinâmica de afirmação da vida ao desenvolver seu papel de formador. O significado da ação intencional da professora de abertura para o diálogo por si só já tem um significado positivo para os alunos:

Eu trabalho coisas de artesanato, de culinária, mas com o tempo eu fui aprendendo que eles também têm que aprender coisas que o contexto deles não favorecia. (...) comecei a trabalhar música, trabalhar arte, trabalhar poesia, ir com eles a lugares que talvez sozinhos eles não iriam (...). Tento fazer isso num processo de negociação o tempo todo. (Professora)

A professora Ana lança mão do diálogo enquanto prática educativa em todas as suas atividades de ensino. E avança, estabelecendo o diálogo como processo de negociação das próprias práticas pedagógicas, negociação onde os sujeitos e a professora decidem, juntos, sobre as melhores práticas pedagógicas para o aprendizado do grupo.

Nesses termos, a Educação de Jovens e Adultos pode ser pensada a partir do processo de conscientização. Segundo Freire (1979), posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele adquire e expressa por uma linguagem. Esta relação é feita, também, pelo analfabeto, mas geralmente de uma forma desapropriada e ingênua, no sentido de não estar imbuída de saberes importantes para uma

compreensão mais aprofundada da realidade. Faz-se necessário partir dessa consciência ingênua do analfabeto, para transformá-la em consciência crítica, através de uma aprendizagem significativa, possibilitando ao aluno renunciar ao papel de simples objeto, exigindo ser o que é: sujeito histórico, produtor de história e cultura. Esse processo pode ser facilitado através de um projeto pedagógico que supõe o aluno ativo, dialógico e crítico.

Esse momento, esse trecho que você citou da ditadura militar, é um trecho importante, que eles citam muito nas histórias de vida. Muitos deles acabam dizendo que foi um momento que o Brasil foi um país em progresso (...) mas não conseguem, de fato, olhar pra esse contexto histórico de uma forma mais ampla, mais complexa, mais reflexiva.(...) Então a minha intenção é que a dona A. que está centrada naquela história de sofrimento, que ela entenda que aquele modo, aquela forma de vida estava organizada não de uma maneira gratuita, que esse sofrimento não foi um sofrimento gratuito, voluntário. Quero que ela veja que houve um contexto político, social e econômico que influenciou de uma maneira muito importante a forma como ela viveu e que ainda influencia hoje. (Professora)

Acreditar no potencial do homem e criticar os interesses da sociedade capitalista foi a tônica de muitos textos de Freire (1975). Para o educador, nunca foi interesse da sociedade burguesa o resgate dos excluídos. Ao contrário, tal resgate é prática intencional e objetivo de muitas atividades de ensino desenvolvidas pela professora Ana.

A gente fez toda uma discussão de quem foi o Botero e porque ele pinta, na essência, mulheres gordinhas. Então o que significa a gordura, a crítica que ele faz ao consumismo, ao exagero da sociedade moderna, então eu trouxe as imagens. (...) Quando a gente voltou e eu fiquei perguntando (...) se o passeio fez sentido pra eles, se isso alterou, em alguma coisa, o repertório cultural deles. (...) isso me ajuda, me ajuda a me sentir mais satisfeita como professora, dessa criticidade maior. (Professora)

É no conceito de “educação problematizadora” que Freire (1987) tenta encontrar alternativas para o que ele chamou de “educação bancária” – na qual o conhecimento é depositado no aluno. Este modo de conceber a educação foi criticado pelo educador por ser uma

simples reprodução de conhecimentos sistematizados, os quais estão inseridos nos currículos de maneira desconectada com a realidade dos alunos.

Para Freire (1996), cabe ao educador perceber-se como um sujeito ativo e atuante, agente transformador das práticas sociais de seu meio, criador e possibilitador de suas próprias utopias. Assim, o indivíduo assume-se como um sujeito que possui objetivos, metas e projetos de futuro para si, para seus pares e para seus alunos, expondo de forma coerente suas buscas e permitindo, com seu trabalho conscientizador, aos seus alunos lançarem-se na mesma busca. Esse modo de agir, segundo Freire (1996), possibilitaria mudanças expressivas, pois só se modifica uma sociedade que prioriza o pensamento dominante através da indignação exposta e, para que isso aconteça, é necessário o conhecimento de si mesmo e do outro, projeto sempre pensado nas propostas educativas da professora Ana.

Todo um trabalho de fazer pensar a realidade sob um outro ponto de vista, que muitas vezes é o ponto de vista de quem faz uma pausa para fazer uma reflexão, do ponto de vista do trabalhador que um dia eles foram e muitos ainda são. (...) E tá relacionado com isso, com ajudar a ver a própria história de vida analisando de um outro jeito, mas também aproveitando o momento para conhecer poesia, dando acesso a algo que talvez eles não teriam acesso. Então essas poesias, as músicas do Chico (Buarque de Holanda), os filmes, enfim, a arte ajudando a repensar a própria história de vida, a própria biografia. Então essa coisa da linguagem, da estrutura do texto, da boniteza, do que é admirar uma poesia, o jeito que ele escreveu, como ele inverteu as palavras... (Professora)

Na prática docente centrada no diálogo, espera-se que o professor conduza os seus educandos a compreenderem os diferentes processos de significação que envolvem os conteúdos de ensino durante as situações de aprendizagem que planejou. Nesta perspectiva, pode-se identificar o docente no papel de mediador, conforme Freire (2005) apresenta:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (p. 79).

O pensamento crítico e reflexivo é fundamental para professores de classes populares, uma vez que é por meio da reflexão e da crítica que o homem conquista sua verdadeira liberdade de pensar. No entanto, não é suficiente que professores e alunos sejam críticos apenas em relação às situações que os cercam, é necessário que os conteúdos apresentados na escola estejam contextualizados à realidade vivenciada pelos alunos e por outras comunidades, preocupação sempre presente nas práticas da professora Ana.

Então, tá relacionado com o projeto da autobiografia deles, para eles poderem contextualizar e também com meus princípios como professora. (...) Então essa questão da criticidade está relacionada com o próprio projeto. Quando eu pensei em trabalhar autobiografia com eles, tá circunscrito dentro desse princípio de tentar favorecer outra compreensão, não só da história de vida deles, mas do mundo, e de interferir nesse mundo. (...) A escola, a EJA, esse espaço educativo, tem essa possibilidade de favorecer outros jeitos de olhar o mundo que, talvez sozinho, ele não conseguiria. (Professora)

A professora Ana, em seu trabalho na perspectiva freiriana, demonstra ter clareza de que a escolarização de adultos precisa levar em consideração o uso social dos conhecimentos escolares para o grupo específico em questão. Somente assim, será possível conquistar um processo que garanta a formação de um indivíduo crítico, consciente e transformador, capaz de acessar as relações de poder contidas nas práticas sociais de grupos dominantes, de indivíduos que vivem em uma sociedade grafocêntrica e tecnológica.

A inspiração freiriana das práticas da professora Ana revelam-se nas mais variadas decisões por ela tomadas. Os projetos educativos, que ela propõe para a turma, partem sempre de um propósito crítico e conscientizador, abordando temas que são, ao mesmo tempo, historicamente importantes, no sentido de revelar contradições de poder na sociedade. Com o projeto de autobiografia no contexto da ditadura militar, a professora está, simultaneamente, colocando seus alunos como protagonistas de sua história e levando-os a questionarem figuras e formas de governo que foram aceitas devido à falta de um conhecimento maior sobre o assunto. Com tal

exercício, a professora não apenas constrói conhecimentos sobre fatos passados, mas permite aos alunos desenvolverem uma visão mais crítica sobre governo e governantes.

São inúmeros os exemplos que demonstram as marcas do pensamento de Freire (1996) nas práticas da professora Ana: o trabalho com temas geradores, as rodas de discussão, o diálogo, dentre outros. Assim, os dados permitem observar formas como esta docente prioriza conteúdos e procedimentos de ensino, pautando suas ações nas concepções teóricas que inspiram sua atuação.

7.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As interações em sala de aula envolvem por um conjunto complexo de variadas formas de participação que se estabelecem entre a professora e os alunos. Uma atuação significativamente competente e comprometida da professora, que leva os alunos a desenvolverem-se e perceberem seus avanços, motiva uma participação interessada e ativa dos alunos, que destacam a importância do aprendizado e valorizam o processo, estabelecendo vínculos positivos com as diferentes áreas de conhecimento.

A atitude da professora observada permitiu a criação de um vínculo positivo entre alunos e os diferentes objetos de conhecimento, em um processo no qual os desafios de aprendizagem não foram menosprezadas, mas desenvolvidas e superadas, com parceria e cumplicidade.

7.3.1. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

No contexto observado, foi possível perceber a importância do papel de mediador que a professora assume, que não apenas possui e apresenta conhecimentos, mas está aberta às experiências e vivências dos alunos. Nesta perspectiva, ser professor de adultos requer uma condição de escuta, de observação e intervenção, com o objetivo de modificar os conceitos dos alunos para além da visão do “nada saber pela condição de analfabetismo”. Mediar as situações de conflito e de aprendizagem torna-se parte das funções do professor, especialmente quando se

trata da educação de jovens e adultos, que apresenta alunos de diversas faixas etárias, com especificidades próprias de cada idade, os quais interagem num mesmo espaço escolar.

É possível verificar que, na abordagem histórico-cultural, há uma maneira de ver a ação educativa que envolve uma construção social e encontra na *mediação* um conceito central: corresponde à ideia de intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre outros dois polos de uma relação – sujeito e objeto. Assim, o termo *mediação*, no trabalho de Vygotsky (1998), refere-se a este elemento intermediário e ao papel que desempenha nas relações dos homens com o seu contexto social, conceito definido na base teórica desta pesquisa.

Cabe, agora, discutir a questão da *mediação pedagógica*. É comum atribuir a Vygotsky (1998) a ênfase na ideia de que o professor, em sala de aula, desempenha um papel mediador, constituindo-se como um elo de ligação entre o conhecimento e o aluno. Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o principal mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento, sendo que o processo de aprendizagem compreende, também, a interação dos alunos entre si e com diferentes objetos – livros, materiais didáticos, jogos, entre muitos outros. Interpretando a sala de aula como um palco de negociações, os alunos podem vivenciar conflitos e discordâncias, buscando ajustes sempre mediados por outros parceiros que levam a um desenvolvimento e construção de novos saberes. Sobre essa interação social, essencial para que o indivíduo construa conhecimentos, Vygotsky (1998) afirma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (p. 114)

Refletindo sobre a importância da interação social, podemos perceber, através do estudo da obra de Vygotsky (1998), que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não

transcorre como uma evolução intrínseca e linear das funções mais elementares, em um processo contínuo e ininterrupto, mas são funções construídas em situações específicas, no contato com o meio social, valendo-se de processos de *internalização*, mediante uso de instrumentos de *mediação*. A *internalização* é um processo de reconstrução interna a partir de uma operação externa com objetos que entram em interação com o sujeito. É uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de *funções psicológicas superiores* e consiste na transformação de uma atividade externa em uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Através dessa ideia, pode-se observar a importância de processos socioculturais para o percurso da formação da consciência, como é o caso do processo de ensino escolar, e que essa formação é uma construção ativa do sujeito que transforma, através da *internalização*, os conteúdos externos em conteúdos internos da consciência.

Assim, o desenvolvimento da consciência acontece a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são os conteúdos externos, da realidade objetiva. Os elementos de *mediação* são uma fonte de desenvolvimento e também de reorganização do funcionamento psicológico geral. Esta relação mediada entre sujeito-objeto qualifica-se como uma *mediação* social.

A partir dessa compreensão, podemos pensar sobre a realidade e a sua representação. A realidade, o mundo real, nesta perspectiva, pode ser concebido como objeto de representação socialmente construído a respeito dele próprio. Para Vygotsky (1998), no processo de produção de conhecimento, os objetos são apreendidos por sinais, que são imagens sensoriais que se encontram e que espelham a singularidade do objeto. Para o processo de descolamento do singular do objeto e sua generalização e abstração, a imagem é representada pelo signo. Mas, diferentemente dos demais animais, os signos que os homens captam da realidade são carregados de significação social e cultural e de sentidos individuais e subjetivos.

Os adultos, em processo de escolarização, já se apropriaram de muitos processos culturais, já internalizados, porém outros ainda não, pois aprenderam a lidar com a realidade concreta sem um aprofundamento científico a respeito do funcionamento teórico de muitos fenômenos naturais explicados pela ciência. O adulto já possui a sua representação de mundo, construída com base nos signos que foram internalizados na relação com todos os mediadores de suas experiências de vida. Ao professor de EJA, cabe reconhecer essas representações de mundo, respeitá-las e mediar uma abertura de possibilidade para novas internalizações de novos signos capazes de ressignificar a realidade vivenciada.

Nesse movimento, a atuação da professora faz-se crucial. No caso da professora Ana, pode-se observar uma ação docente paciente, que reconhece que seus alunos já possuem ideias sobre diferentes temas, mas busca oferecer novas possibilidades de compreender diferentes fenômenos. A professora busca meios de oferecer elementos que permitam ao aluno ressignificar diferentes construções que se consolidaram ao longo de sua vida, avançando aos poucos, em parceria, com muita calma.

Ela torna a explicar, torna a escrever na lousa, torna a fazer de novo até nós aprender direitinho. Pra nós escrever de novo, ler. Pra nós aprender. (Sujeito 2)

Para entender o processo de formação de conceitos, via escolarização, por exemplo, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, conforme o pensamento de Vygotsky (1998), que afirma que,

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (p.74)

No processo de escolarização, o indivíduo vivencia possibilidades de internalizar conceitos não espontâneos, os científicos, pois existe uma intencionalidade programada pela professora que atua mediando a formação desses conceitos. A título de exemplo, podemos falar das estações do ano. A pessoa adulta constrói, ao longo de sua vida, conceitos relacionados à temperatura, pluviosidade, tipos de frutas e aparência das árvores nas diferentes épocas do ano. Porém, se um mediador não abordar o conceito de eixo de inclinação, rotação e translação da Terra em relação ao sol e o grau de incidência dos raios solares, o indivíduo provavelmente não vai desenvolver tais conceitos sozinho. Neste sentido, pode-se assumir que um dos principais objetivos da escola é o desenvolvimento de conceitos científicos.

Algumas vezes, o processo de internalização de significados, que pode acontecer com relativa facilidade para as crianças, encontra barreiras nos adultos devido à pré-existência de outras resistentes representações da realidade. Porém, muitas vezes, a existência de conceitos espontâneos facilita a construção dos não espontâneos, como no exemplo: ao se apropriar da explicação científica das estações do ano, o aluno adulto soma conhecimentos, enquanto a criança ainda construirá os dois conceitos, os espontâneos na sua relação com o meio e os científicos na escola.

Na turma observada, a professora abordou a construção de conceitos partindo do conhecimento dos alunos, de suas representações da sua realidade desenvolvidas com base em outros mediadores culturais durante sua história de vida e, através do uso de textos e experiências, buscou proporcionar uma reorganização nos processos psíquicos superiores através da internalização de novos conhecimentos. Os alunos foram capazes de vivenciar esse processo de *mediação* e desenvolver novas representações. Durante a coleta de dados, foi possível notar muitas atividades neste sentido, sempre buscando ressignificar algumas representações da realidade, criando conceitos científicos, a partir dos conceitos espontâneos já desenvolvidos.

Vygotsky (1998), entende que existe uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural, isto é, implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens em saberes do indivíduo. É nessa atividade cognitiva que o homem apropria-se dos saberes historicamente produzidos e dos modos de conhecer e pensar da humanidade. Na sua relação cognitiva com o mundo, o homem exerce uma atividade mediada por instrumentos, signos e pessoas. Se é mediada por pessoas e construída nos contatos sociais, pode-se inferir que tal relação nunca vai se dar apartada da dimensão afetiva, uma vez que toda relação humana apresenta, inegavelmente, o caráter afetivo.

Na busca pela compreensão sobre as possibilidades de a aprendizagem tracionar o processo de desenvolvimento cognitivo e as internalizações do indivíduo, Vygotsky (1998) formula o conceito de *Zona e Desenvolvimento Proximal* – ZDP –, por ele assim definida:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97)

Esse conceito, por suas implicações pedagógicas, tem sido destacado nas análises e propostas sobre ensino escolar que adotam esta linha teórica. De fato, a possibilidade de criar *Zonas de Desenvolvimento Proximal* no ensino em EJA e, com isso, estimular uma série de processos internos, além de trabalhar com funções e processos ainda não sedimentados nos alunos, mune o professor de um instrumento significativo na orientação de seu trabalho.

O aluno de EJA possui contato com as práticas de letramento e com conhecimento socialmente construído por ter passado a vida inserido em uma sociedade letrada e tecnológica, que valoriza o conhecimento científico. Seus conhecimentos sobre a escrita e ciência estão emergentes em sua ZDP e a mediação atenta da professora permite avanços e internalizações. Os alunos apresentam uma ideia formada do que é letra, sabendo diferenciar números, símbolos e as

letras do alfabeto. A mediação da professora permite o desenvolvimento real do que já se encontra emergente na ZDP, como pode ser observado:

Então, a minha intervenção faz muito sentido pra eles e pra mim também, no sentido de provocar uma reflexão que, talvez, sozinhos eles não conseguiriam fazer. (...) Nessa leitura acompanhada dessa forma, é como se eu fosse pensando junto com eles. Por isso que eu vou lendo individual, para ajudá-los nessa coisa de brigar com o próprio texto; como diz o poeta, a gente briga com a palavra, a gente tem uma luta com a palavra nessa busca de interpretar. (Professora)

O trabalho escolar com a ZDP tem relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino escolar, levando-se em conta as mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto. Para Vygotsky (1998), o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa, seja a professora ou os colegas de turma, do que faria sozinho. Os alunos têm clareza da importância da mediação da professora, neste sentido.

(Sobre a situação que sente que aprende mais) Acho que ela chamar a gente pra ler, né? Na hora que ela senta na carteira e lê junto com a gente é quando mais dá pra aprender, né? A gente lê melhor. Porque quando ela tá junto, no momento que a gente erra ela já vê e já ensina certo. Corrige, né! E isso é bom. (Sujeito 6)

Tais observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se podem conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa *mediação* é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos cognitivos superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Conforme Vygotsky (1998):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (p. 50)

O desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, pois com ele o sujeito categoriza o real e lhe atribui significados. É função da escola desenvolvê-lo e contribuir para a construção de uma consciência reflexiva do aluno. Os experimentos realizados por Vygotsky (1998) e colaboradores revelaram que a formação de conceitos é um processo criativo e se orienta para a solução de problemas. O desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos inicia-se na infância, mas as funções intelectuais básicas só ocorrem na puberdade. Mas isso não se dá pela idade simplesmente, é preciso levar em conta a experiência. Ou seja, o contexto histórico-cultural do indivíduo vai colocando situações em que, pela atividade elaborativa do sujeito, seja a criança ou o adulto, ocorre a apropriação de significados que, por sua vez, formam os conceitos do sujeito. Assim, ao chegarem à escola, muitos alunos adultos podem não apresentar determinados conceitos e outros, sim, dependendo da história de vida e das possibilidades que o meio cultural propiciou para o sujeito. Ao professor, cabe reconhecer essas necessidades e atuar de forma mediadora, proporcionando o contato com os novos conceitos, entendendo que o processo pode, provavelmente, não ocorrer na velocidade verificada nas crianças. Tal fato relaciona-se, de acordo com Vygotsky (1998), a muitas funções superiores encontrarem-se em estado emergente latente em determinadas fases da vida; porém, nunca ocorre uma impossibilidade de aprender, sendo que novos conceitos podem ser internalizados em todas as idades, de formas e velocidades diferentes, como ilustra a fala abaixo:

Senta lá (na carteira) bastante, me ajuda muito (a professora) (...) Gosto, claro que gosto, quando eu não tô conseguindo ou tô demorando ela vem e me ajuda, faz comigo, aí eu consigo. É que eu sou muito vagarosa. Eu demoro pra escrever o que ela coloca na lousa. Aí ela tá sempre cuidando pra eu terminar a lição. (Sujeito 2)

Deve-se ter claro, também, que os adultos não deixaram de aprender alguns conceitos por incapacidade ou dificuldade, mas que a apropriação dos mesmos depende de contextos propiciadores que eles não tiveram a oportunidade de vivenciar. Neste sentido, o professor deve atuar planejando, proporcionando e direcionando atividades que permitam a apropriação de tais significados e conceitos.

Vygotsky (1998) afirma que para formar significados e conceitos é necessário:

Abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise. (p. 66)

A experiência vivenciada nas atividades pedagógicas planejadas devem permitir ao aluno a análise e a síntese dos novos significados, possibilitando a construção dos conceitos novos pelos alunos. As formulações de Vygotsky (1998) sobre esse complexo processo de formação de conceitos ajudam os professores a encontrarem caminhos no ensino visando ao desenvolvimento dos alunos.

(Sobre a postura da professora com ele.) *Eu sinto assim, que a aula dela, com ela ali, ela prepara a gente pra se desenvolver mais, ter mais vontade de falar sobre as coisas, sobre a gente mesmo. (...) Ah, se desenvolver é em si, né? Acho que, no caso dela, é do tipo dela, né? Ela ajuda a gente, dá uma segurança, o jeito que ela fala, que ela conversa com a gente. (...) Ela faz a gente se sentir à vontade. (Sujeito 3)*

Em síntese, no tangente à atuação do professor como mediador a partir da leitura de Vygotsky (1998), assume-se que o desenvolvimento das funções psicológicas admite uma anterioridade no processo de aprendizagem, que acontece na relação com um parceiro mais capaz, o qual proporciona uma ajuda que possibilita o fazer em conjunto, na interação e no diálogo. Se o mediador que atua for o professor, tal ação deve acontecer de forma planejada e

sistemática, pois o seu impacto no aluno é esperado como realização, é previsto e desejado. Nas palavras de Vygotsky (1998):

Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de ‘modelar a alma alheia’, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior. (p.76).

Assim sendo, presume-se que é preciso avaliar o conhecimento pré-existente visando à sua ampliação. Novamente, necessita-se do diálogo para conhecer o ponto de partida. É preciso conhecer o que há para definir a partir de onde e o que poderá ser construído, em uma interação contínua entre professor e alunos.

Na atuação da professora Ana, o diagnóstico sobre o ponto de partida dos alunos é constante. A cada nova atividade, a cada novo tema, a professora passa de carteira em carteira, lendo conjuntamente, fazendo perguntas, observando a forma como o aluno lida com o que foi apresentado. A partir do que observa, a professora rearticula a atividade, oferece maior ou menor intervenção ao aluno, retoma conteúdos anteriores ou apresenta novos, de acordo com as necessidades observadas.

Ao mesmo tempo, observa-se, pelos dados apresentados, que os alunos adultos identificam, em tais práticas da professora, uma postura de grande disponibilidade, o que interpretaram como um dos indicativos facilitadores no processo de aprendizagem. A disponibilidade da professora percebida pelos alunos concretizou-se em ações pedagógicas muito efetivas – dar dicas, informações, explicar passo a passo, dar ideias, mostrar como faz, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes maneiras. De acordo com Oliveira (1997):

como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. (p. 62)

A atuação da professora Ana não pressupunha apenas objetivos cognitivos, mas preocupava-se, também, com a dimensão afetiva, existindo sempre o cuidado de levar os alunos a gostarem da atividade, apreciarem poesia, música, etc. Ela compartilhava com seus alunos o prazer pela leitura e escrita, além do sentimento de satisfação por poder fazer da escrita um precioso instrumento na vida cotidiana. Em suas aulas, observou-se propagar entre seus alunos o gosto pela leitura e escrita, dando à sua mediação o caráter contagioso da afetividade, de que fala Wallon (1968), como sugere o relato abaixo:

Gosto sim. Tem muitas vezes que eu, às vezes termino de ler o texto e acho que poderia ter lido melhor, ter ficado mais calmo, assim, na hora. Ter lido ele com uma explicação melhor. Porque ler não é só ler. Tem pessoas que leem de um jeito que parece que dá uma explicação no jeito de falar.(...) Eu leio pra todo mundo ouvir... e ela (professora) lendo, parando em algumas partes, falando certo, o jeito que lê, as pessoas entendem mais. (Sujeito 3)

Com relação a tal aspecto, Leite (2006) observa que, no processo de interrelação entre professor e aluno, “o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos, afeta cada um” (p. 28). Da mesma forma, Mahoney e Almeida (2005) apontam que “queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver conflitos, na forma de falar e ouvir” (p. 26).

A atenção, a disposição para tirar dúvidas, a disponibilidade para responder perguntas, a proximidade no relacionamento, a postura de acolhimento, sempre disposta a auxiliar e mesmo as chamadas de atenção ganham significação afetiva na atuação com os adultos.

Ah! Eu não sei explicar! Assim... eu acho que o que ela ensina, ela ensina bem. E a gente pode falar com ela “A. eu não entendi isso, A. me ajuda nisso, A. faz aquilo de novo”, ela não fica distante, ela é mais como uma amiga da gente. (Sujeito 6)

Essa mediação visivelmente afetiva, com um caráter significativamente positivo, marca diretamente a relação que a professora media entre os alunos e os objetos do conhecimento; os alunos assumem a professora como parceira na sua aprendizagem, valorizam e lidam com maior abertura positiva com os conteúdos.

É um jeito bacana, acho que a paciência dela, a paciência que ela tem, o jeito que ela vem, sem pressa, a gente não sente nela nenhum estresse, sente calma, tranquilidade, isso dá uma tranquilidade pra gente aprender. (...) E a professora a gente vê que ela tem, assim, aquela vontade de ensinar. E as pessoas mais velhas, a gente tem mais dificuldade. E pode perguntar pra ela quantas vezes for que ela explica tudo do mesmo jeito, com sorriso, daquele jeito, fazendo a gente se sentir à vontade. (Sujeito 3)

A qualidade da mediação da professora, nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, permite afirmar que o vínculo construído com a professora contribui para a relação positiva com conteúdos de ensino. A relação entre a professora e os alunos torna-se elemento de motivação para o sucesso nas atividades de ensino, uma vez que os alunos sentem-se acolhidos, desejam atender às expectativas da professora que, declaradamente, almeja o sucesso de cada um.

Neste sentido, ao se valorizar a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, faz-se necessário ressaltar a importância da mediação pedagógica do professor: reafirma-se que a qualidade dessa mediação é um dos principais determinantes da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Portanto, atividades bem planejadas e bem sucedidas, práticas pedagógicas coerentes e bem desenvolvidas, além de um bom domínio do conhecimento, constituem condições necessárias para que os alunos desenvolvam um bom nível de envolvimento com os objetos e uma motivação para sua participação ativa na construção de conhecimentos.

7.3.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS MARCAS AFETIVAS

Conforme assumido nas bases teóricas sobre a dimensão afetiva, é possível notar, nas relações professor-aluno observadas em sala de aula, que os aspectos afetivos estão marcadamente presentes e constituem parte significativa do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos. Assim, os dados construídos permitem inferir que o pressuposto confirma-se: as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos, nas diferentes decisões de ensino assumidas pela professora. Voltando à Leite (2006):

Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. (...) principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. (p. 31)

A partir dos dados, podemos afirmar que a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os alunos e os diversos objetos de conhecimento – áreas e conteúdos escolares –, bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Ah, eu gostei, né, eu adorei. Porque sempre que ela sempre gosta, nas aulas dela de, de vez em quando, pôr uma música, ler poesia, pensar o que diz a música. E eu adoro música. Então... (sorriso) (Sujeito 3)

Segundo Leite e Tassoni (2002), o que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações entre professor e aluno e, por consequência, acabam por interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto.

A partir dos dados apresentados, é possível observar que os alunos são sensíveis em relação ao tipo de mediação feita pelo professor, revelando a forma como são afetados e os diferentes sentimentos que interferem no processo ensino-aprendizagem, na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno tem de si mesmo. Segundo Almeida (2004), “o professor deve basear a sua ação fundamentado no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa” (p. 126).

A escola é um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de construção de conhecimento e, pode-se afirmar que, no ambiente escolar, "as relações afetivas se evidenciam, pois a construção do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (ALMEIDA, 1999, p. 107). O forte vínculo afetivo desenvolvido entre a professora e os alunos observados é latente e manifesta-se de diversas formas:

A A. pra mim, minha filha, é como se fosse minha filha, uma das minhas filhas. Eu quero muito bem ela, considero muito ela, ela é muito legal, eu trato ela muito bem, o que eu puder fazer por ela, eu faço. (Sujeito 5)

Os alunos reconhecem nos gestos da professora a atenção, a paciência, o carinho, o empenho e a boa vontade com eles, reagindo positivamente a esses comportamentos, valorizando a relação com a professora e criando vínculos afetivos fortes; afirmam verem a professora como amiga muito querida, em clara demonstração de reconhecimento, valorização e carinho por tudo que a professora faz por eles.

Uma das práticas mais apreciadas pelos alunos e, também, pela professora é dar voz ao aluno, antes e durante as atividades de ensino, como caminho para conhecer suas experiências e conhecimentos. Foi sempre presente a preocupação da professora em dar voz aos alunos, seja com perguntas durante as atividades, ou com questões sobre os conteúdos. Porém, não era apenas em momentos aleatórios, ou por um costume, que a professora chamava os alunos a expressarem-

se. A participação dos alunos era planejada pela professora: suas opiniões, experiências e conhecimentos eram parte importante do desenvolvimento da atividade pedagógica. A escolha de textos, materiais e atividades foi intencionalmente relacionada com temas ligados à história de vida dos sujeitos, nas quais eles não apenas identificavam-se com o texto, mas eram levados a narrar suas experiências com o tema, de uma forma a sentirem-se valorizados e participantes na atividade.

Nesse movimento de dar voz ao aluno, considerando que seus conhecimentos também são válidos, os alunos não valorizavam apenas o momento de sua fala, mas apreciavam e sentiam prazer em ouvir os companheiros de turma narrando suas experiências.

A professora, invocando a narrativa dos alunos, tomava ciência de suas histórias de vida, suas experiências e seus conhecimentos. A partir dessa incursão ao mundo do aluno, ela programava atividades de ensino envolvendo conteúdos ligados aos conhecimentos dos educandos, tendo isso como estratégia para expandir os conhecimentos. De acordo com Freire (1983):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezados como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos ao centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (p. 72).

A professora Ana, tendo como ponto de partida a realidade de seus alunos, estabelecia objetivos claros, a partir dos quais recorria a técnicas e conhecimentos pedagógicos para planejar e organizar situações de ensino, acompanhando a progressão da aprendizagem dos seus alunos, tomando decisões de reorganização da ação, quando a aprendizagem não se efetivava.

Eu acho importante, Dani, ele verbalizar o pensamento dele. Eu acho que quando ele verbaliza do que ele tá pensando, o jeito que ele tá pensando, isso me ajuda a fazer uma intervenção. (...) Uma avaliação diagnóstica.

(...) Assim eu posso valorizar o que ele tem como ponto de partida e usar isso pra conquistar outras coisas. (Professora)

Os alunos, ao verem seus conhecimentos valorizados, envolviam-se na atividade e sentiam-se participantes ativos de um processo de crescimento. Em síntese, a professora atuava de forma a ampliar qualitativamente os conhecimentos dos alunos, tendo como ponto de partida o que já existe construído.

*Ela sempre faz pergunta pra nós. Do texto, né? (...) Eu acho bom, eu acho mesmo, porque aí a gente fica sabendo que ela também gosta, né? De saber as coisas da gente. A gente aprende com os textos que ela trás. (...) Porque ela quer saber se a gente aprendeu, se quer aprender, né?(...)
Consegue perceber se nós tá aprendendo. (Sujeito 2)*

Essa estratégia também foi usada pela professora para conhecer e diagnosticar o desenvolvimento, os avanços e as dificuldades dos alunos, servindo como base para tomada de decisões de ensino. Não apenas como diagnóstico para a professora, mas a prática de se expressar em sala serviu como diagnóstico para o próprio aluno que, através do seu desempenho e da reação da professora, percebia seus avanços. Lembrando que a forma como se dá a interação da professora tem implicações marcadamente afetivas para o aluno, que percebe a postura receptiva e interessada em levá-los a aprender, ensinando quantas vezes e de quantas diferentes formas forem necessárias.

Ela torna a explicar, torna a escrever na lousa, torna a fazer de novo até nós aprender direitinho. Pra nós escrever de novo, ler. Pra nós aprender. (Sujeito 2)

Observa-se, pelos dados apresentados, que os alunos identificam o grau de disponibilidade da professora e reagem de forma muito positiva. Os dados revelaram, também, que à medida que os alunos sentiam que estavam aprendendo, estimulavam-se para continuar estudando, pois tal percepção aumentava sua expectativa de sucesso. Nas palavras de Leite (2006), autoestima e bom desempenho alimentam-se mutuamente.

Eu quero pedir pra A. ensinar contas de vezes e dividir pra mim. Que é as duas contas que eu tô menos sabendo, lembrando, é essas duas. É bom, o jeito dela (ensinar) é bom, viu. (...) É por causa que nós tamo aprendendo bem as de menos e de mais, que é as duas contas mais fácil pra fazer. Aí nós têm que passar pra outras mais pesadas. Aí ela ensina do mais fácil pro mais difícil. E isso ajuda. (Sujeito 5)

Ao planejar e proporcionar aos alunos atividades motivadoras que despertavam seu interesse, organizando o conhecimento de forma crescente, levando o aluno a perceber seus avanços, a professora garantiu que o seu desenvolvimento em sala de aula e o próprio processo de aprendizagem fossem prazerosos.

Ah, eu acho assim, que, que nem, conta de mais, ela dá todo dia conta de mais. E dá outras. Vai variando e vai sempre aumentando. (Sujeito 4)

A este respeito, é importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta Dantas (1992), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. "As manifestações epidérmicas da 'afetividade da lambida' se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade" (p. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992) refere-se a essas formas de interação como cognitivização da afetividade.

Outro importante ponto de impacto afetivo observado nas práticas da professora Ana é relativo à aproximação dos conteúdos geradores escolhidos com a vida e as áreas de interesse dos alunos. Leite (2006) aponta que o ensino desvinculado da vida traz enormes prejuízos para o estabelecimento de uma relação positiva entre o aluno e o objeto de conhecimento:

Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. (...) o conhecimento acumulado em determinada área

deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos (p. 35).

De acordo com os dados coletados, percebeu-se que a professora selecionou atividades de ensino de maneira a assegurar que as mesmas fossem apreciadas pelos adultos.

Então, primeiro porque é um gênero textual (receita) muito próximo da necessidade de vida deles, então tem muita dona de casa, e tem muitos homens que moram sozinhos e que cozinham em casa. Então, eu fui percebendo isso de acordo com a necessidade deles de vida mesmo. Então a minha preocupação é que se o que eu tô trabalhando vai ter algum impacto na melhoria da qualidade de vida deles. (Professora)

Em outras palavras, as atividades eram planejadas e realizadas a partir de fábulas, histórias, músicas, receitas culinárias, textos jornalísticos, entre muitos outros gêneros com os quais os alunos já mantinham contato em seu cotidiano e que despertavam neles atenção e interesse.

Se eu me lembro? (Da atividade). Eu lembro. Nós todos, cada um falava uma receita. Gosto, gosto muito (dessas aulas). Dá pra gente aprender bastante de leitura e de cozinha novidade, umas comida diferente. Eu gosto. (Sujeito 2)

É fundamental observar que a escola é um espaço privilegiado de interação social, onde o trabalho com o conhecimento sistematiza-se, promovendo o contato com a cultura e suas ferramentas, possibilitando a apropriação de uma diversidade de recursos de aprendizagem. A escola é um espaço de aprendizagem do mundo, dos conteúdos, de si e do outro. Os dados demonstraram o quanto as ações mediadoras da professora propiciam situações que produzem diversos sentimentos e emoções que interferem no processo de ensino-aprendizagem, podendo torná-lo, ou não, mais efetivo e proveitoso.

*Como não tem essa cobrança institucional (provas, notas) a gente pára, começa a bater papo, contar como foi nosso dia, que eu acho que é um momento, parece que é mais humano, de me aproximar. Eu não vejo eles mais como alunos. (...) Eu acho que são pessoas que estão estudando aqui junto comigo. Eu tô estudando pra ser melhor professora, eu tenho o compromisso de alfabetizar, de ajudá-los a aprender algumas coisas que eles não aprenderam e eu vou aprender outras coisas com eles. (...). Que não há uma docência se a gente não ouvir o aluno. Não há uma docência na sua completude. A discência compõe a docência. Eu acho que é isso, eu ajudo eles, a gente vai pensando junto, vai aprendendo junto e é assim. É a vida... Como diz o cara lá do filme “O auto da compadecida”:
“só sei que foi assim...” (Professora)*

7.4. SENTIDOS E SIGNIFICADOS

No início desta pesquisa, ao estabelecer os objetivos propostos, focava-se a questão das práticas pedagógicas e seus impactos para alunos jovens e adultos. Toda coleta de dados e estruturação da pesquisa foi planejada a partir do propósito de identificar, nas práticas pedagógicas de professora de reconhecido sucesso, as marcas afetivas que transformam o processo de aprendizagem em meio de aproximar alunos adultos e objetos de conhecimento, principalmente das práticas de leitura e escrita.

Porém, ao longo da pesquisa, a partir dos relatos dos sujeitos sobre a forma como a escolarização transformou sua forma de ver a si mesmos e suas possibilidades de atuação no mundo, alguns novos dados chamaram a atenção para a questão da subjetividade humana. Ao mesmo tempo, o aprofundamento teórico, principalmente em Vygotsky (1998), proporcionava contato com conceitos teóricos – sentidos e significados – que despertavam, cada vez mais, a atenção para a questão da subjetividade dos sujeitos observados e suas formas de internalizar os novos significados, socialmente construídos no processo de escolarização, com a marca dos sentidos para cada um, a partir da sua história de vida e das mediações vivenciadas. O interesse pela questão ampliava-se a cada novo relato sobre as profundas transformações vividas pelos sujeitos da EJA a partir das novas experiências vivenciadas na escola.

Vê a Dona A.? No começo que ela veio pra escola, ela era difícil até de conversar, agora não, agora ela conversa. Tá até escrevendo, lendo. E ela não sabia nada. Modificou bastante. (Sujeito 5)

Através da base teórica assumida, pode-se entender que, no convívio social em sala de aula, a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos e significados que organizam e integram a atividade cognitiva e emocional dos participantes da relação. A interação social institui múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter subjetivo. Do ponto de vista psicológico, a dinâmica relacional não é simples nem linear. Ao contrário, é um acontecimento múltiplo, contraditório e perpassa diferentes dimensões humanas, que pode direcionar a constituição de diversas configurações de significados e sentidos que impactam na individualidade, ainda que esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade. Existe, assim, uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas interações, o que faz surgir novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada nova experiência – a partir de impactos afetivos e cognitivos.

Eu me sinto bem melhor... muito melhor agora do que antes, antes eu me sentia humilhada, né? E, então, agora, eu me sinto bem melhor comigo mesma e com os outros. (Sujeito 4)

Os sujeitos denunciam os impactos da escolarização em sua subjetividade ao demonstrarem as mudanças nos sentimentos em relação a eles mesmos. Sentimentos como humilhação e vergonha são atrelados à pessoa que eram antes da alfabetização. Sentimentos como orgulho, respeito, satisfação são atrelados à pessoa que são agora, depois da alfabetização. Fica nítido como a marca da alfabetização é fundante, na opinião dos próprios sujeitos sobre a pessoa que eles são. Junto a tal mudança marcante, somam-se profundos impactos na autoestima da pessoa. Impactos dessa natureza, que mudam radicalmente de forma positiva a forma como a pessoa se

percebe, são capazes de produzir significativas mudanças nas perspectivas de atuação e intervenção do sujeito no mundo.

Eu me sentia humilhada, né? Me sentia pra baixo... (...) Ai, mais aquilo doía, né? Me sentia muito pra baixo... (pausa) Mas agora não. Agora com essa escola...(sorriso amplo) (Sujeito 4)

Ancorando-se nessas ideias, pode-se perceber a importância de conceber o processo de ensino-aprendizagem como espaço de relação e interação humana. Um grupo de alunos e seu professor estão imersos em diferentes possibilidades interativas. Apesar de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados e tidos como esperados na instituição escolar, estão em processo contínuo de criação de significados e sentidos que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de interação e conhecimento. Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e interferindo na subjetividade. Isso não quer dizer, contudo, que professora e alunos percebem, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta, entretanto, que a professora planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. Na esfera de ações da professora, existe um impacto no aluno que é intencional e esperado, e o planejamento e execução das atividades de ensino são os meios através dos quais o professor busca realizar esse impacto intencional.

Tais reflexões sugeriram uma breve incursão inicial de análise das significações – sentidos e significados – em alunos de EJA como avanço da discussão de dados. Os Núcleos Temáticos 1 e 2 destacam e permitem uma análise inicial da subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, devido aos dados construídos. Eles fornecem material que possibilita vislumbrar algumas significações, oferecendo possibilidades de uma reflexão sobre o processo de produção dos afetos, nos alunos adultos, em suas histórias de vida, permitindo analisar significações construídas por alunos de EJA: seus sofrimentos, esperanças e os afetos envolvidos.

De acordo com Rey (2003), ao analisar experiências afetivas, pode-se inferir que esses fenômenos referem-se a experiências subjetivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos são afetados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências.

A compreensão dos conceitos de sentido e significado baseiam-se no pensamento de Vygotsky (2001), que definiu tais conceitos, importantes para compreender a construção subjetiva humana. Para Vygotsky (2001):

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (pp. 465 - 466).

Conforme discutido na base teórica, entende-se significado como sendo socialmente construído, marcado por elementos históricos e sociais que levam cada indivíduo, em um determinado contexto, a internalizar aquele significado como um signo específico associado ao objeto, que é construído coletivamente e compartilhado entre membros de uma mesma cultura. Enquanto o sentido refere-se às marcas individuais e subjetivas associadas a cada objeto a partir do histórico de experiências do sujeito com o referido objeto, dependendo da mediação vivenciada, na sua história de vida específica. Assim sendo, o sentido atribuído está diretamente relacionado às experiências afetivas vivenciadas em relação ao objeto.

Toda atividade subjetiva, de acordo com Vygotsky (1998), perpassa a dimensão afetiva: encontra profundamente relacionada com afetos e emoções. Como destaca Aguiar (2000),

No esforço de compreender a consciência pelos processos de significação, não se pode esquecer que essa atividade significativa não é simplesmente cognitiva e intelectual: ela contém, ainda, uma dimensão emocional. (...) A emoção deve, portanto, ser vista como dimensão fundamental da consciência, um de seus elementos constitutivos, ao lado da linguagem e do pensamento. (p. 133-134)

No caso dos sujeitos observados, a questão da alfabetização faz-se marcadamente presente, sendo um dos pontos principais destacados por eles para a mudança na imagem de si mesmos – é o diferencial no impacto emocional da forma como se percebem no mundo.

Considerando-se o impacto social das práticas de leitura e escrita, que possibilitam a inserção do sujeito na cultura letrada, isso significa propiciar condições necessárias para que o indivíduo possa sentir-se integrante plenamente participativo e atuante, de forma segura, na sociedade letrada, onde é constantemente interpelado pela escrita: avisos, letreiros, panfletos, embalagens, contratos, formulários, etc. Tais elementos fazem-se constantemente presentes no cotidiano de um sujeito letrado sem representar qualquer ameaça à sua autoconfiança – o que pode não ocorrer com os adultos analfabetos.

Inicialmente, para entender o sentido subjetivo que a leitura tem para o sujeito, deve-se perguntar pelos motivos que o impulsionam a essa atividade, verificando-se que uma multiplicidade deles se organiza em seu redor, a vontade de ler talvez sendo o motivo mais importante. No entanto, para que se possa compreender qual a configuração psicológica que se constitui em torno dessa atividade (compreendida como um conjunto de relações), torna-se necessário que se busque o maior número possível de elementos (motivos) envolvidos. Assim, além da vontade de ler, outros motivos aparecem configurados: a necessidade de comunicação, a possibilidade de independência adquirida com a leitura, o desejo de aumentar a autoestima, a segurança etc. (AGUIAR, 2000, p. 138)

A aquisição das práticas de leitura e escrita implicam diretamente na autoestima dos alunos adultos que participaram da pesquisa. Aguiar (2000) nos permite utilizar duas categorias para pensar sobre os afetos envolvidos para os sujeitos, através dos estudos de Fernando Rey (2003): *necessidades* e *motivos*. As necessidades, segundo a autora, são cognitivas, mas a essência da necessidade é afetiva, e vai se construindo à medida que o indivíduo constrói sua história, a partir

das experiências vividas e seus impactos. Nos sujeitos observados, identificam-se necessidades de companhia, de se relacionar com os outros, de melhorar a autoestima.

(Ir à escola) Pra mim significa muita coisa, filha... Porque a solidão... a solidão é a coisa mais triste que existe. Ficar em casa, sem ter com quem conversar... se eu fico doente não tem quem cuide de mim. Se eu tô triste, não tem um conforto. Então eu venho pra escola e aqui, pra mim é uma maravilha. Pela minha idade, eu não vou seguir carreira nem nada. A cabeça já não é aquela coisa. Mas só de ficar aqui, só de estar aqui, já tá bom pra mim. Só isso já me deixa realizado. (Sujeito 5)

Identifica-se, claramente, a necessidade de companhia, de convivência, no Sujeito 5. Essa necessidade torna a vivência escolar, em si, suficiente para sua permanência na escola. Sua necessidade de se relacionar é saciada apenas no ambiente escolar e isso o torna essencial para sua vida, na etapa da velhice.

Aguiar (2000) também discute a categoria motivos, entendendo-os como fatos/eventos do mundo social identificados pelo sujeito como aqueles que podem satisfazer suas necessidades sociais. Para os alunos observados, a EJA em si é um motivo, as práticas da EJA são possibilitadoras de satisfação das suas necessidades. Poder ler, escrever e conviver são identificados pelos sujeitos como extremamente motivadores para satisfazer necessidades arraigadas que vieram se intensificando ao longo da vida.

Vixe, eu me sinto muito bem. Dá o maior orgulho. A coisa mais triste que tem é a gente não saber ler. Tudo que a gente pega tem que ficar dando pros outros ler, né? E eu tinha vergonha. Daí comecei a ler. Agora eu to no céu! (risada) (Sujeito 2)

Certamente, os conceitos de sentidos e significados permitem perceber a transformação dos alunos através das expressões de afeto. Ao articular os afetos que surgem, foi possível evidenciar algo mais global, os *sentidos*. Na análise, procurou-se articular os sentimentos e os afetos envolvidos nas práticas pedagógicas em EJA e, ao fazê-lo, evidenciaram-se os sentidos que a EJA possui para esses sujeitos. Portanto, os sentidos são as articulações desses afetos observados

e identificados. No caso dos alunos observados, a partir de trajetórias de vida marcadas por muito sofrimento, exclusão escolar e uma intensa luta pela sobrevivência sua e dos seus, a EJA constitui-se como espaço onde podem conquistar muito do que lhes foi negado por longos anos. É na EJA que o adulto realiza sonhos: motivado por eles, sacia necessidades que o acompanharam por uma vida inteira.

Porém, o ambiente da turma em questão, de principal responsabilidade da professora Ana, faz-se crucial para a acomodação de suas necessidades. Nele, suas buscas são acolhidas e respeitadas: ele percebe que caminha para conquistá-las. Na turma em questão, a convivência e a forma como a mediação pedagógica ocorre, permitem sua permanência, pela percepção afetiva positiva e motivadora do encontro de uma situação capaz de atender suas necessidades.

O avanço dos estudos na temática passa a delinear novos caminhos teóricos de construção: demonstrar o impacto da EJA na subjetividade dos alunos adultos. Assim, pretende-se, em estudos futuros, articular a discussão, cujos caminhos foram aqui iniciados, ainda que superficialmente.

Dessa maneira, falar de sentido subjetivo, expresso pelo sujeito num determinado momento, acerca de determinado objeto ou fato social, não expressa a totalidade das emoções vividas e historicamente constituídas. (AGUIAR, 2000, p. 139)

Como legado da discussão, fica clara a importância da qualidade da formação docente e, em sua consequência, das aulas de EJA no Brasil. Somente com conquistas em tais campos salas de aula e professoras como a Ana se propagarão, atendendo sujeitos que tem o direito de experimentar tais vivências, injustamente negadas pela maioria dos anos de suas vidas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade de que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

Percebe-se, com o presente estudo, que a compreensão da indissociabilidade da afetividade nas práticas pedagógicas permite entender que esta dimensão é um fator determinante da relação entre sujeito e objeto, podendo tornar o aprender em uma relação de aproximação ou de afastamento com os objetos de ensino, dependendo da qualidade e intensidade dos afetos envolvidos no processo.

Os dados da pesquisa permitem observar que os alunos adultos estão profundamente marcados por vivências negativas, de fracasso e de exclusão, sentidos que internalizam na sua identidade subjetiva. A vivência de nova mediação pedagógica qualitativamente diferente de suas experiências anteriores torna-se elemento capaz e fundamental na busca por modificar essas marcas negativas já construídas a respeito de si e de sua capacidade de atuação no mundo.

Segundo Vygotsky (2007), se o aprendizado traciona o desenvolvimento, a escola passa a ter papel essencial na construção do sujeito, como ser psicológico que se desenvolve em sociedades escolarizadas. Entende-se que a mediação realizada pelo professor, na relação entre o aluno e as atividades desenvolvidas em sala de aula, apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade propiciar a apropriação, pelo indivíduo, dos instrumentos culturais que permitem a elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Ao possibilitar acesso a esses conhecimentos, a prática pedagógica estaria contribuindo para a apropriação de sistemas de referência que permitiriam ao sujeito ampliar as oportunidades de desenvolver-se em níveis

superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo, como produzindo novas necessidades, considerando o desenvolvimento potencial, ou seja, as ações pedagógicas estimulam e potencializam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

O avanço nos estudos sobre a dimensão afetiva no processo de alfabetização de alunos adultos permitiu identificar a questão dos sentidos e significados, compreensão construída a partir dos progressos teóricos conquistados através dos estudos e dados que emergiram durante a pesquisa. Tomando por base a abordagem Histórico-Cultural, pautando-se principalmente nos estudos de Vygotsky (1998), inicia-se a compreensão do complexo processo de subjetivação que constitui/constrói o universo psicológico de cada indivíduo.

No tocante à tal questão, admite-se que a cada nova experiência – motora, cognitiva ou afetiva – o indivíduo internaliza novos sentidos e significados. Cada novo sentido modifica sua forma de ser e estar no mundo. Porém, percebe-se algumas experiências são particularmente marcantes, tornando-se momento privilegiado para observação e estudo. No caso, aqui destaca-se a escolarização de pessoas adultas.

Entende-se que a aquisição da escrita, em nossa sociedade grafocêntrica, caracteriza-se como um momento marcante de nossa construção subjetiva. Para indivíduos adultos, vivenciar o processo de alfabetização e letramento fora da idade convencional constitui momento privilegiado para observar, estudar e analisar as marcas afetivas no processo de formação psicológica do novo constructo subjetivo. Ao compreenderem-se como integrantes das práticas sociais de leitura e escrita, esses adultos internalizam novos sentidos e significados, novas formas de perceberem o mundo e, principalmente, de se perceberem nele. A autoimagem e sua percepção das próprias possibilidades de atuação, intervenção e transformação no meio em que vive ganham novas perspectivas. As representações sociais de si e do outro que se constroem durante o

processo de escolarização, bem como os sentidos e significados que eles atribuem à experiência, criam novas possibilidades para o indivíduo.

Neste sentido, a pesquisa deixa como legado teórico o indicativo de novos caminhos de estudo a serem desenvolvidos. Acredita-se que o avanço nesta direção implicará em desenvolvimento teórico e acúmulo para o conhecimento da área. Portanto, esta pesquisa abre caminhos e questionamentos para a continuidade de estudos na área, empreitada que pretende-se pleitear futuramente.

Até aqui, os dados analisados permitem afirmar que a dimensão afetiva deve ser pensada no planejamento educacional e que as condições de ensino, planejadas e desenvolvidas para alunos jovens e adultos, devem ser radicais no sentido de visar, sempre, ao sucesso do processo de aprendizagem do aluno, o que implica em uma série de cuidados – vários aqui sugeridos – uma vez que a população atendida apresenta características muito específicas.

O sucesso desse processo exige o planejamento de práticas pedagógicas que produzam impactos afetivamente positivos, o que, a longo prazo, reverter-se-á no envolvimento do aluno com relação aos conteúdos e, conseqüentemente, com a própria escola. O processo certamente produzirá sensíveis mudanças na autoestima do aluno – os sentimentos de ser capaz de aprender e enfrentar novos desafios são derivados do sucesso no processo de aprendizagem.

No entanto, enquanto o sistema escolar nacional não for alvo de profunda reformulação, a sociedade continuará convivendo com uma realidade educacional que não dá conta de alfabetizar significativa parcela da população, enviando para a EJA jovens estigmatizados com a marca do “fracasso escolar” e da exclusão. Assim, intensifica-se o já consolidado processo de juvenilização da EJA, que implica, no limite, no aumento dos números de evasão de pessoas mais velhas das salas de aula. Ao mesmo tempo, esses jovens enviados para a EJA, muitas vezes, acabam optando por evadir antes mesmo de, minimamente, aprender a ler e escrever, gerando o adulto que, no futuro, voltará a buscar pelo sistema escolar que o excluiu.

Ao chegar nas salas de EJA, esse adulto, que internaliza a culpa pela sua exclusão do sistema escolar, encontra práticas desinteressantes, conteúdos desconexos com sua realidade e jovens que possuem objetivos diferentes dos dele. Soma-se o fato de que, na maioria dos casos, encontra, também, uma professora despreparada, que não pôde vivenciar formação adequada para o trabalho com o aluno adulto, reforçando o ciclo vicioso que exclui milhares de um processo de escolarização que permita a construção de conhecimentos necessários para a conquista da consciência crítica, indispensável quando se pensa em termos de transformação social, como já ensinou Freire (1975), lição que o mundo parece ter valorizado mais do que o Brasil, seu próprio país.

Portanto, uma política nacional em prol da educação continuada ao longo da vida, que vise permitir aos adultos um espaço educativo que garanta a aquisição dos conhecimentos pelos quais estes sujeitos anseiam, faz-se imperativa. Oferecer um ambiente acolhedor e afetivamente aproximador entre os alunos adultos e os diferentes objetos de ensino, onde eles possam vivenciar práticas pedagógicas adequadas com objetivos de ensino ligados às condições de vida e às suas reais necessidades, faz-se elemento indispensável na modalidade EJA – campo de batalha onde a luta pelos direitos básicos dos trabalhadores que constroem esse país ocorre diariamente.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a Categoria Consciência. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 125-142, 2000

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, jun., vol.26, no.2, p.222-245, 2006.

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor : um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: Instituto de Psicologia, UNB, v. 13, nº 2, p. 239-249, mai/ago, 1997

_____. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ANDRE, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, 1997.

ARANTES, V. A. (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

BEISIEGEL, C. *A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil*. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

_____. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Líber Livro, 2004.

BEZERRA, A. et. al. Alfabetização de Adultos. *Cadernos de Educação Popular*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1985.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento nacional preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CAVALCANTE, M. J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo, Cortez, 1994.

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COLOMBO, F. A. Análise das dimensões afetivas na mediação do professor em atividades de produção de escrita na pré-escola. Relatório Técnico apresentado à FAPESP. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2002.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. IN: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., e OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DI PIERRO, M.C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, número especial, v.26, out. 2005.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, M.C.; GRACIANO, M. Educación de personas jóvenes y adultas en Brasil. In: LA EDUCACIÓN de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: hacia un estado del arte. Santiago do Chile: UNESCO/OREALC; Hamburgo: UIE/UNESCO, 2003. p. 63-98.

DI PIERRO, M. C. ; GALVÃO, A. M. de O. *Preconceito contra o analfabeto*. Editora Cortez, SP. 2007

DI PIERRO, M.C.; VOVIO, C.L.; ANDRADE, E.R. Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, 2002.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

_____. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FERREIRA, M. J. de R. Escolarização e gênero feminino. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES. Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 2007.

FREIRE, Paulo. *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*. Editora Nova Crítica Porto, 1971.

_____. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 34-41.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, B. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo, Moraes, 6ª ed.1980.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. IN: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. *Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GALVÃO, I. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIUBILEI, S. *Trabalhando com adultos, formando professores*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.

GLEACE, Grupo Latino-Americano de Especialistas em Alfabetização e Cultura Escrita. *Declaração sobre analfabetismo e alfabetização*. 2009.

GODOY, V. R. M. *Suplência do ensino fundamental: sentimentos de alunos em relação ao processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GROTTA, E. C. B Afetividade na constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GUTWIRTH, J. *A etnologia, ciência ou literatura? Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, v. 7, n. 16, 2001.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C., Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, maio-ago 2000.

_____. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94*. São Paulo, 1994.

KAGER, S. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, S. A. S.(org.) *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A., TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversa*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

LEITE, S. A. S. e COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a *autoscopia* e as entrevistas recorrentes. IN: Pimenta, S. G.; Ghedin, E.; Franco M. A. S. (Orgs) *Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LINARD, M. *Autoscopie par video: l'image de soi au travail*. *Éducation Permanente*, n. 52, mars., 1980.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. IN: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. (orgs) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia*, 1993.

MOYSÉS, L. A *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus, 2001.

MUNHOS, S. P. M. Desenvolvimento e Afetividade: em estudo de concepções com professoras de pré-escola municipal. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. IN: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., e OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

_____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. *Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Editora Hucitec, 2009, 490 p.

OLIVEIRA, G. K. Afetividade e prática pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. *Estado, Sociedade e Educação no Brasil*. Encontro Com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, n.22, p. 37-58, 1980.

_____. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PINHEIRO, M. M. Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

_____. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, 2000a.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, 2000b.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

REY, F. G. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RIBEIRO, V. M. M. *Educação para jovens e adultos: proposta curricular – 1º segmento (texto final)*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROCKWELL, E. . Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA & E. ROCKWELL, *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SATO, L; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da Pesquisa Etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 2, 2001 .

SILVA, M. P. P. da. A formação do cidadão na educação de adultos. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

SILVA, V. M. da. As implicações das relações de gênero no processo de evasão da educação de jovens e adultos. Monografia – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

SOARES, L. G. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES, L. et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAGLIAFERRO, A. R. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006

TASSONI, E. C. M. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: Leite, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VAZQUEZ, Manuel. *Manual de Selección Documental*. Córdoba, Argentina, 1983.

VAZQUEZ, Manuel. *Estudio del Ciclo Vital de los Documentos*. Córdoba, República Argentina, 1987.

VÓVIO, C. L. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (Orgs.). *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica Editora, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. San Sebastián de los Reyes Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 2007.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

_____. *As origens do carácter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZANELLI, J.C. *Formação Profissional e Atividades de Trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação UNICAMP, 1992.

ANEXO I

NÚCLEO 1: O ALUNO ADULTO: ANTES E DEPOIS DA ALFABETIZAÇÃO

Este núcleo reúne as verbalizações sobre a imagem que os alunos adultos elaboram de si mesmos e de suas possibilidades de atuação no mundo, antes e depois do processo de alfabetização, com o objetivo de entender as mudanças vivenciadas no processo. Relata os impactos observados nos alunos a partir da alfabetização, o qual contribuiu para formar a relação deles com os objetos de estudo, com o mundo à sua volta e suas possibilidades de atuação nele.

1.2. A INFÂNCIA NEGADA

Este subnúcleo aborda um ponto de destaque observado na fala dos sujeitos, relativas à infância negada – as falas sinalizam que parte de suas vidas lhes foi negada pelas necessidades imediatas de sobrevivência, principalmente no tocante à falta que sentiram de frequentar a escola.

Olha, quando eu era criança, eu não tive infância nenhuma... Fui criada na casa dos outros, porque meu pai morreu quando eu era muito pequena, tinha uns três anos mais ou menos, depois foi minha mãe... Daí meu irmão mais velho fez eu ir morar com minha tia... Tinha um irmão e uma irmã. (Sujeito 2)

Então, a minha infância foi assim... quando eu era pequena, meu pai trabalhava na roça, né, e minha mãe trabalhava em casa. Mas de vez em quando ela trabalhava na roça pra ajudar meu pai. Aí ela deixava a gente em casa.(...) Tinha eu, uma irmã e dois irmãos. Duas meninas e dois meninos. Quatro filhos. Então era assim, meu pai tinha bronquite, então de vez em quando minha mãe deixava eu em casa cuidando dos meus dois irmãos e ela ia trabalhar na roça e levava minha irmã, porque era a mais pequena, né, então levava ela e deixava eu com meu pai e meus dois irmãos. Eu era a mais velha, então ficava cuidando da casa e dos meus irmãos. Então minha vida foi assim, eu não tive, assim, infância, sabe? De vez em quando minhas netas vêm e falam assim “ai, vó, minha mãe é uma chata”, eu falo assim, olha a sua vó, que nessa idade vai na escola pra ficar estudando depois já de idade, que quando eu era criança eu nunca tive oportunidade de estudar, que eu nem tinha oportunidade de estudar porque eu tinha responsabilidade de cuidar dos meus irmãos pra minha mãe trabalhar, que com oito anos eu fazia comida, cuidava de criança... Então eu falo pra elas assim, que elas têm uma vida de rico, a sua mãe paga a escola pra vocês, vocês só precisam estudar e vocês têm uma vida muito boa. Elas falam, credo vó, desde criança a senhora cuidava de casa, fazia comida, cuidava de criança? Eu falo que sim, porque minha mãe tinha que trabalhar na roça pra gente sobreviver. Nunca esqueço. Quando eu tinha uns dez anos, eu era muito pequena, que até hoje eu sou

baixinha, né, então eu pegava uma pilha de tijolo, subia na pilha de tijolo e fazia comida pra minha mãe. Minha mãe chegava da roça, me via limpando, cozinhando, cuidando, ela falava, deixa, filha, a mãe faz quando chegar, meu pai ficava triste de ficar na cama e eu trabalhando. Às vezes eu via minha mãe chorando, eu perguntava porque e ela dizia que tinha dó, que tinha medo porque eu me queimava no fogão, então minha mãe chorava, né... E eu falava “não chora, mãe, o que eu puder fazer pra senhora eu faço”. E agora eu conto pras minhas netas e elas falam “ai vó, sua vida era muito ruim!”. Então minha vida e minha infância foi assim... (Sujeito 4)

Não, nunca tive tempo pra ir pra escola, não tive tempo pra brincar... Foi assim a minha vida... (Sujeito 4)

Ah, a gente trabalhava na roça, né? Tinha acho que era nove filhos meus pais. Metade menino, metade menina, meio a meio. (Sujeito 6)

1.2. O ROMPIMENTO COM A ESCOLA

Este subnúcleo reúne relatos sobre a forma como se deu o rompimento com a escola para os alunos adultos que a frequentaram, mesmo que por muito pouco tempo, na infância. Descreve como as necessidades financeiras familiares, o contexto de vida rural, em uma época em que o trabalho começava muito mais cedo, levaram esses sujeitos a se afastarem da escola, onde tanto desejavam aprender a ler. Também aborda as marcas deixadas por tal experiência.

Lá a escola era num sítio perto da cidade. E a gente morava num sítio. Era bairro que falava, mas era que nem uma fazenda, um sítio, né. Aí a fazenda que a gente morava tinha escola, tinha a igreja...(...) Aprendi. Tudo que hoje eu sei eu aprendi nessa escola lá. (...) Eu fui pra escola já tinha dez anos. Os meus irmãos eu não lembro... Fiquei até a quarta série só. Daí eu saí porque tinha que trabalhar. Comecei a trabalhar de doméstica. (Sujeito 1)

Não estudei quando era criança não...(...) Nem meus irmãos. Pelo menos até quando nós tava juntos não. (Sujeito 2)

Como eu disse, eu nasci em Cândido de Abreu, meus pais eram da lavoura, trabalhavam na lavoura os dois. A minha mãe faleceu quando eu tinha 10 anos de idade. Aí comecei a estudar só que a escola, na época, era longe, tinha que ir a pé uns cinco ou seis quilômetros todos os dias, né... Então eu comecei a estudar, aí minha mãe faleceu e depois meu pai... bom nós éramos em quatro irmãos contando comigo, um mais velho e dois mais novos...(...) Eu ia pra escola sozinho. Aí meu pai, depois de um monte de coisa, ele arrumou outra mulher, aí ela não quis mais a gente na casa e a gente... meus irmão foram criados por outra família por uns tempos e eu... bom eu vivi na rua por uns dois anos e pouco, aí eu não estudei mais... depois eu encontrei pessoas boas que me ajudaram, arrumei trabalho... e foi assim. (Sujeito 3)

Eu fui expulso da escola! Pra dizer a verdade...(...) É verdade, eu fui expulso da escola. A nossa professora efetiva, ela precisou faltar na escola e colocou uma professora substituta no lugar dela. E a outra chegou na sala de aula, todos nós tinha o costume de levantar e ficar na posição de sentido pra dar atenção pra visita, né? E a visita que liberava nós sentar. E essa professora chegou estúpida mesmo pela porta, nem cumprimentou direito, mandou sentar grossa e já foi falando “fiquei sabendo que tem um tal de L. aí...” já foi direto implicando logo comigo, “disse que tem um tal de L. D. da S. aí que é o primeiro aluno da classe pra tudo... porque a professora M. disse que é o melhor aluno da classe. Disse pra eu pedir ajuda dele que ele escreve na lousa, canta o hino nacional, resolve as contas de matemática. Mas comigo não tem disso não, eu vou cortar ele no meio”. Quando ela falou assim eu pensei “ih.... to ferrado”. Eu tentei falar “Dona, aqui todos nós somo humilde. Nós recebemos a senhora com boa educação. Mas se a senhora veio pra fazer maldade, pra ofender alguém, a senhora vai me desculpar, ma a senhora tá errada.” Ela só me olhou torto, na hora não falou nada. Depois, na hora do recreio, ela ficou na porta, foi saindo todo mundo, na hora de eu sair ela deu com as mãos no meu peito, com toda força. Ela falou “você não, você fica, você vai ficar de castigo resolvendo conta que eu vou passar pra aprender a não me responder mais”. Eu falei “a senhora deixa eu sair pra comer meu lanche que eu nem espero o sinal bater, eu como e volto pra resolver as contas.” Ela falou “quem manda aqui sou eu, você fica, não vai sair pra comer o lanche.” Eu disse “eu trago meu lanche de casa pra comer aqui, minha mãe faz com capricho, se a senhora não deixar eu comer, também não faço as contas.” Ela falou “se não fizer,vai embora.” Eu disse que então eu ia, né. Ela catou no meu braço pra me arrastar eu tentei segurar na carteira, a carteira caiu na minha perna, tava doendo e ela não soltava, aí eu bati na cara dela pra ela soltar. Ela começou a gritar, berrar, dizer que eu tava expulso da escola, eu saí correndo pra minha casa. Cheguei lá, contei tudo pro meu pai. Mais tarde a tal da professora apareceu em casa com o rosto machucado, junto com o marido dela. Eles falaram um monte pros meus pais. Eu fiquei no mato, escondido, vendo tudo, morrendo de medo. Aí ela deixou meu pai avisado que eu tava expulso da escola. Aí eu insisti, fui pra outra escola que o professor era amigo do meu pai. Ele disse que enquanto não descobrissem, eu podia ficar. Levou oito dias pra descobrirem. Aí eu não pude mais voltar pra escola... Depois de velho, quando minha esposa ficou doente, minhas filhas se preocupavam com como eu tava sofrendo, e elas ficavam com ela no hospital e eu remoendo sozinho. Aí minhas filhas diziam “pai, você sempre, a vida toda, falou que tinha vontade de voltar pra escola e não tinha oportunidade, agora tem pai. Volta a estudar! Agora tá na hora, aproveita!” (Sujeito 5)

Sabia um pouco. Mas com o tempo fui esquecendo, né... E eu não tinha diploma. Eu ia pegar o diploma da quarta série, minha mãe já tinha mandado fazer o terno de marinheiro, porque ela queria ver eu pegando o diploma com o terno de marinheiro. Aí eu fui expulso, não pude pegar o diploma... (Sujeito 5)

1.3. O MUNDO DO TRABALHO

Este subnúcleo traz à tona importante elemento presente na história de vida da grande maioria dos sujeitos, que os marcou de forma profunda: a inserção e necessidade de permanência

no mundo do trabalho. Essa necessidade apresentou-se, para os sujeitos, como incompatível com os estudos.

Ah, naquele tempo os pais não se incomodavam muito dos filhos irem pra escola, eles preocupavam que os filhos crescessem pra trabalhar. (Sujeito 1)

Não, foi pra trabalhar lá mesmo. O primeiro trabalho meu como cozinheira foi na escola mesmo. Fazia sopa na escola. (...) É, eu fazia sopa, limpava, trabalhava na escola... Não (estudava), não... Porque não dava tempo, era muita criança. (Sujeito 1)

Eu trabalhei na roça. Com uns doze anos de idade, eu trabalhei assim, era uma fazenda perto da cidade. Uma cidade chamada Lins. Tinha de doze pra treze anos mudei pra Lins, de lá eu casei e vim embora pra cá. Depois que eu casei eu só trabalhei em casa. (Sujeito 4)

Meus pais não, nunca souberam, nunca foram pra escola. Eram bem ignorante, brabo... menina do céu. Meus irmãos foram pra escola, mas não chegaram a passar do terceiro ano. Quem foi mais longe com os estudos foi eu, que cheguei no quarto ano. (...) Minha mãe mandava nós pra escola e meu pai não queria que a gente fosse. Ele falava pra ela “que escola o que, eles têm é que plantar milho arroz e feijão, ir pra roça.” Mas ela insistia pra nós estudar, falava assim “nós tem que mandar os meninos pra escola J.” (...) Porque ela queria dar um futuro melhor pra nós, pra daí nós poder dar um futuro melhor pra ela também. Mas, por fim, morreram todos sem cultura nenhuma. (Sujeito 5)

Pra trabalhar na fazenda também, né? O fazendeiro que dava a terra pra plantar, a terra era de meia com o patrão, aí aquela família que tinha mais gente pra trabalhar o fazendeiro não gostava que ficava indo pra escola. Tinha muito serviço pra fazer. (Sujeito 5)

1.4. AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O AFASTAMENTO FEMININO DA ESCOLA

Este subnúcleo, a partir da fala de duas sujeitos, apresenta a questão de gênero como impeditiva para os estudos. Considera, também, comentários que outras alunas emitiram a respeito de tal tema, ainda que não o tenham mencionado explicitamente na *autoscopia*, deixando claro que se trata de questão significativamente presente.

Faz tantos anos, eu não sei dizer certo. Mas eu estudei nessa vida só nessa turma. Primeiro com a professora F. e depois sempre com a professora A., e daí com outra que ficou muito pouco tempo pra cobrir a licença da professora A. (...) Nossa... vixe! Senti muita falta (de saber ler)! Eu tinha uma vontade! Mas eu só pude aprender depois que meu marido morreu. Ele também não sabia nada, e não me deixava estudar. É... As vezes ficava nós dois (ela e marido), precisava ler alguma coisa e eu não sabia e ele também não sabia... (...) Foi porque eu tinha vontade de estudar, sempre tive. E quando meu marido morreu, aí não tinha mais ninguém pra me impedir de estudar, né... (Sujeito 2)

É, eu admirava o meu tio, ali, ensinando aquelas pessoas. Aí eu ficava na cozinha com a minha tia, e minha tia brincava comigo e com a minha irmã: “Olha quanto gatinho que tem ali, né!” Aí eu e minha irmã dava risada e falava: “É tia, nós vamos embora senão minha mãe fica brava.” Aí a gente ia embora. E também, meu tio só dava aula pra rapaz. Não tinha mulher. Então era por isso também que minha mãe não deixava. Mas eu admirava meu tio, sabe! (Sujeito 4)

Não, eles (pais) não sabiam (ler). Meus irmãos, eles ainda tiveram a oportunidade de aprender, eles foram pra escola, e eu com a minha irmã não...(...) Porque quando a gente mudou pra cidade, a gente precisava trabalhar de empregada pra ajudar os meus pais. Às vezes eu conto pras minhas netas “eu trabalhei de empregada na casa de uma professora por sete anos, fazia todo serviço”. Essa professora dava aula duas vezes por dia, ela saía muito cedo, então eu tinha a chave da casa. Eu chegava, abria a casa e já ia cuidar do serviço, tinha que fazer todo serviço, né. Meus patrão chegava onze e meia, meio dia pra almoçar, então tinha que tá com o almoço pronto. E eu fiquei com essa professora sete anos. Saí pra casar. Aí minhas netas falam “credo, você trabalhou tanto assim, vó?” e eu falo “minha vida foi assim...” (Sujeito 4)

1.5. AS DIFICULDADES DE UM ANALFABETO EM UM MUNDO LETRADO

Este subnúcleo apresenta relatos sobre como os sujeitos se sentiam e a forma como viviam enquanto analfabetos, em uma sociedade altamente dependente do código escrito. As falas descrevem a falta que fez o domínio das práticas sociais de leitura e escrita e, principalmente, como o analfabeto se sente perante a questão.

Analfabeto mesmo. Muito! Muito... Caminhoneiro, imagina? Ah não, fez muita (falta)... Um exemplo, você vai levar um carregamento pra uma cidade, chega, não sabe ler nome de rua, número, nome da cidade nas placas da estrada, o endereço, enfim, né. Aí pra você pegar e ler aquilo, entender, ver as placas, chegar até o destino certo, isso tudo era bem difícil. (Sujeito 3)

Ah, mas isso já aconteceu muitas vezes comigo. Por exemplo, tentar ler uma placa e ler errado. Não entendia direito e ler ela errado, né? Por exemplo, o nome de uma cidade, entender errado. Isso já aconteceu muitas vezes comigo sim. Com o tempo você vai decorando... (Sujeito 3)

É né, que nem, o alfabeto eu aprendi, né? Eu sempre procurei saber, eu tentava sozinho, tentava ler um livro, não entendia, mas insistia... Por causa da profissão, senão não tinha o que fazer... E outra coisa também, né, fazer conta, quanto que sobra, quanto que vai gastar de combustível, quantas toneladas, quilometragem, tinha que fazer conta de quanto você vai gastar por quilômetro, quanto dinheiro vai sobrar daquilo ali... Tinha muita conta que precisava de fazer... (Sujeito 3)

Eu fui aprendendo com a vida, eu fui aprendendo, um pouco e ver as letras... eu tinha que ir aprendendo aos poucos... (Sujeito 3)

Sujeito 4: Eu acho que é importante, porque sem, você não vive né? Porque tem que saber. Que nem, um dia desses eu tava no mercado e, até falei pro meu marido, nossa como que tem gente, a gente acha que a gente tá pra traz, mas tem gente muito mais pra traz. Um senhor já de idade tava procurando refrigerante e não sabia ver os preços né? Daí ele falou: “Ai, dona, olha o preço aqui pra mim?” Aí eu vi pra ele o preço, falei lá da coca-cola, dos outros refrigerante, e ele “É, dona, eu olho todos aí e não sei qual é que é o preço não.” Se viu? Coitado, fiquei até com dó.

Pesquisadora: E a senhora se sentiu bem de poder ajudar ele?

Sujeito 4: Eu senti, pra mim já me adiantou ir na escola, né?

Sentia falta, assim, quando levava as meninas na escola, às vezes tinha que assinar alguma coisa e eu não sabia assinar, aquilo ali doía, nossa... eu vinha triste pra casa. Eu ficava pensando “meu Deus, o que eu sou? Não sou nada...”. Pensava assim, né? Porque meu marido tava sempre fora, era eu que tinha que ir e eu não conseguia. Eu tinha que pagar água, eu tinha que pagar luz, fazer tudo, mesmo não sabendo ler. (Sujeito 4)

Eu me sentia humilhada, né? Me sentia pra baixo... Porque se eu soubesse eu não precisava dar trabalho pra ninguém, né... Às vezes na escola minhas filhas tinham dificuldade e elas falavam assim “mãe, se a senhora soubesse ler, a senhora me ensinava, né?” Ai, mais aquilo doía, né? Me sentia muito pra baixo... (pausa) Mas agora não. Agora com essa escola... (Sujeito 4)

Nossa, como senti! (risos) Sentia falta, assim, quando eu precisava ler alguma coisa, pra tomar um ônibus, tomar uma condução, ler uma receita, assim acho que esse tipo de coisa. Sentia falta. Nossa. (...) Eu pedia pra alguém que sabia, né! (Sujeito 6)

Ah, foi quando eu vim pra cá que eu não sabia de nada, nem tomar um ônibus eu não sabia, porque eu não sabia pra onde que ia! Aí apareceu essa escola, assim, faz um tempo, né? E foi assim. (Sujeito 6)

1.6. A MUDANÇA DA AUTO-IMAGEM DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à sua auto-estima. O que os alunos pensam de si mesmos e de seu desempenho como estudantes. Vale lembrar que muitas dessas opiniões foram construídas durante o longo processo de alfabetização e, frequentemente, ultrapassam o contexto da sala observada. Tais sentimentos variam do extremo negativo, da incompetência, da degradação de sua própria capacidade e da vergonha, para o extremo da alegria, do orgulho e da realização pessoal.

Agora eu fico feliz, agora que eu já to lendo, né? Primeiro eu não sabia escrever nada, não sabia escrever meu nome, agora já sei ler um texto desses, já sei fazer conta, as continhas que ela passa eu acerto tudo! (Sujeito 2)

Vixe, eu me sinto muito bem. Dá o maior orgulho. A coisa mais triste que tem é a gente não saber ler. Tudo que a gente pega tem que ficar dando pros outros ler, né? E eu tinha vergonha. Daí comecei a ler. Agora eu tô no céu! (risada) (Sujeito 2)

Gosto, claro que gosto, quando eu não tô conseguindo ou tô demorando ela vem e me ajuda, faz comigo, aí eu consigo. É que eu sou muito vagarosa. Eu demoro pra escrever o que ela coloca na lousa. Aí ela tá sempre cuidando pra eu terminar as lição. (Sujeito 2)

Sim, sim, fez. E eu falei que enquanto tiver aula e eu puder vir, eu não vou parar nunca, vou vir sempre. Porque ela tem paciência, né? Só Deus sabe quanto. Como é gostoso ouvir ela ensinando. Quem sabe é uma coisa boa. Porque eu sei bem como é ruim não saber. É muito ruim não saber. (Sujeito 2)

Agora eu já tô sabendo mais um pouco. E com você também já tô aprendendo. Eu lembro o dia que eu te conheci e você falou: “essa que é a famosa Dona J?” E eu fiquei orgulhosa. (...) Eu lembro você falando isso na primeira vez que eu te vi. Fiquei me sentindo importante. (Sujeito 2)

Vixe, a coisa que eu tinha mais vergonha no mundo era de não saber ler. Era ter que pedir pra alguém ficar escrevendo pra mim, lendo... Era ... vixe... um problema.

(...): Me sentia muito mal com isso. Ficar pedindo pros outros escrever e pra ler também, eu não gostava... vixe... (Sujeito 2)

Ah, eu não gosto porque, parece que, sei lá, parece que não entra na minha cabeça! Eu acho assim, que, eu falo: “Eu já sou velha, vou aprender conta pra quê? Não vou trabalhar no mercado nem nada!” (risos) (Sujeito 4)

Eu fico (orgulhosa de ler o texto em voz alta)! Que a gente nunca pensava que ia chegar esse dia, né! (...) Eu acho assim, que da idade que a gente tá gora, né, fazer isso aí, né, eu acho que é uma grande coisa. Eu gosto, me deixa feliz. (Sujeito 4)

Ah, senti... muitas coisas, assim, me faziam sentir mal, meu marido lê e escreve, ele tem a sexta série só, ele num continuou. Às vezes eu falo pra ele ir pra escola a noite, pra aprender mais. Ele fala “ah não, não tenho mais cabeça pra isso não”. Mas eu sentia falta sim. Muitas vezes eu senti vergonha. Não tem um casal que não tenha discussão, né? Às vezes eu tinha uma conversa com meu marido e ele falava assim “nem ler você aprendeu” e aquilo me doía, sabe? Aquilo pra mim era um tapa na cara que ele me dava. Eu falava pra ele que eu não aprendi por causa dos meus pais, né? Não foi por causa de mim. Às vezes ele me chamava de burra e aquilo me doía. Então, assim, aquilo foi indo, as minhas crianças pequenas, eu não podia fazer nada porque tinha que cuidar das crianças, cuidar da casa, fazer tudo sozinha, porque meu marido trabalhava fora, em Arthur Nogueira, então ele saía muito cedo e chegava, às vezes uma hora da manhã, meia noite. (Sujeito 4)

Eu me sinto bem melhor... muito melhor agora do que antes, antes eu me sentia humilhada, né? E, então, agora, eu me sinto bem melhor comigo mesma e com os outros. (Sujeito 4)

Ah foi legal, viu. É bom. Eu gosto que vejam porque daí dá pra saber que eu tô aprendendo. As vezes meu genro pega meu caderno e diz “puxa vida, esse veio tá sabendo escrever melhor do que eu. Eu passei em exame do quartel, fiz prova pra cabo do exército, mas não aprendi a escrever direito, que nem o veio”. (Risos) (Sujeito 5)

Olha, eu vou falar pra você, eu gosto de tudo. Tudo que acontece aqui na escola eu gosto. É tão bom que gosto de tudo. Gosto dos bons modos da professora ensinar, do respeito, de aprender. Vê a Dona A.? No começo que ela veio pra escola, ela era difícil até de conversar, agora não, agora ela conversa. Tá até escrevendo, lendo. E ela não sabia nada. Modificou bastante. (Sujeito 5)

Pesquisadora: Quando a professora chama ali na lousa dá um frio na barriga, um nervoso, ou a senhora fica contente?

Sujeito 6: Agora já não dá mais! Antes dava, quando eu tava menos sabendo, agora não! Agora eu gosto de ir.

(Risos) Ah, eu não sou muito de desenhar, cortar, essas coisas assim. Num gosto muito. A única coisa que eu não gosto é de pintar, porque eu não sei fazer desenho. (Sujeito 6)

Como eu sentia antes e agora? Ah, antes eu me sentia triste. É porque eu não sabia de nada, nem assinar o nome! Eu não gostava. Agora eu já gosto, né? Porque eu já consigo ler um pouco, assinar meu nome. Eu fico feliz. (Sujeito 6)

1.7. A METÁFORA DA CEGUEIRA

Este subnúcleo apresenta falas sobre a metáfora da cegueira, que é recorrente na fala de muitos sujeitos. Dizem que antes de aprender a ler eram como cegos no mundo – afirmação forte que se relaciona à ideia de incapacidade, de desvalorização de si mesmos, de incompetência e de vergonha que afirmavam sentir enquanto analfabetos.

Lembro que o analfabeto político é o analfabeto que não enxerga as coisas que têm que fazer. Mesma coisa de uma pessoa que não sabe ler e escrever, vai no que os outros falam, tem coisas na frente dele que ele pode fazer e que ele não faz porque ele não enxerga. Depois não tem vontade, também. (Sujeito 3)

Antes (de aprender a ler) tinha uma sensação de impotência. Quando você vai aprendendo, é como se clareasse o escuro. Uma segurança, uma certeza. Me sinto mais confiante cada vez que eu vou aprendendo mais. (Sujeito 3)

Ah, olha, eu... se for pensar de quando eu não sabia nada mesmo pra hoje, é como se fosse um cara que não enxergava, um cara assim, completamente cego. Chegava em um lugar, tinha uma placa, você não sabia ler, você não enxergava pra onde você ia. Você ia pro escuro. Tinha que perguntar pra alguém, ou então ir adivinhando... uma sensação de impotência. Quando você vai aprendendo, é como se clareasse o escuro. Uma segurança, uma certeza. Me sinto mais confiante cada vez que eu vou aprendendo mais. Mais confiante comigo mesmo, sabendo que eu

to fazendo a coisa certa, que eu tô indo no lugar certo, que eu sei que ali tá escrito que o caminho tá certo. (Sujeito 3)

Ah, uma grande alegria na minha vida! Porque eu achava assim, que eu era que nem uma cega, que eu não enxergava, porque se você tiver uma pessoa com um papel escrito que te ofende, você não sabe, não sabe ler. Eu achava assim, que eu era igual a uma cega, eu não enxergava o mundo em volta. Eu não sabia ver o que tava na frente dos meus olhos. E agora não. O que eu não enxergava, eu enxergo. Minha vida mudou. Até com meu marido mudou, agora ele me respeita, ele não pode mais falar que eu não sei ler. Eu me sinto mais respeitada. (Sujeito 4)

1.8. A VIDA QUE LEVAM ATUALMENTE

Este núcleo apresenta falas sobre como a forma de vida que os alunos levam atualmente permite seu acesso à escola. Identifica alguns contextos de vida que os levaram a buscar os estudos e qual é a situação familiar e de trabalho que permite sua permanência na escola.

Eu era cozinheira de restaurante. Trabalhei muitos anos em cozinha de restaurante. Só aposentei por invalidez, porque eu tive um infarto, fiz uma angioplastia e tive que colocar ponte no coração. Por isso eu não pude mais trabalhar.(...) Uma das coisas que eu mais gostava na vida era mexer com comida. (Sujeito 1)

Moro sozinha... (...) Eu enfrento (dificuldade) porque eu não tenho ânimo. Todo dia eu penso em abandonar. Mas é por causa da minha doença (depressão). As vezes, pra mim sair de dentro de casa eu faço força. Tem dia que eu fico o dia inteirinho sem sair de casa nem pra ir até o portão, você acredita? As vezes quando alguém me chama eu levo até um susto, de tão sozinha que eu tô. E eu tenho medo disso, sabia? (Sujeito 1)

Olha, eu fico insistindo em vir por causa dessa depressão que eu tô. Eu venho pra ver se eu melhora. Porque se eu fico sozinha em casa é cada vez pior. Muito difícil. Nossa Senhora. Ultimamente eu tô horrível. Não sei se é porque trocou o remédio, o que que é. Mas eu tô muito mal. Eu tô horrível. Tô em casa, sinto desânimo de vir. Faço um esforço porque é tudo que eu tenho pra melhorar, é vir aqui. Chego aqui e fico pensando só na hora que eu vou embora, porque eu vou ficar sozinha de novo, vai vir a noite, vai escurecer... e eu vou ficar sozinha, dormir sozinha... E eu sei que no outro dia quando eu abrir o olho e o sol aparecer vai me dar um desespero tão grande... parece que meu dia não vai acabar nunca... (Sujeito 1)

Porque eu acho muito bom aprender. Eu não sabia de nada e agora tô lendo mais um pouco, isso é bom. Aprender a ler, a escrever. E ficar no meio das pessoas, também, né, isso que é bom.(...) Isso, eu sempre trabalhei dentro de casa. Fui casada, mas faz mais de 15 anos que meu marido morreu. Eu moro com meu filho, a segunda mulher dele e minha neta filha deles e um filho da mulher dele do primeiro casamento dela. (...) Continuo trabalhando em casa, ajudando com as coisas da casa. A mulher dele começou a trabalhar agora, então eu cuido da casa. (Sujeito 2)

Caminhoneiro. Tenho. Tenho três filhos. Um mora comigo e minha esposa, os outros dois são casados.(...). Tô encostado pelo INSS. É, foi por causa de acidente. (Sujeito 3)

Agora sou viúvo.Moro na minha casa, eu e os meus dois filhos. Dois filhos. Os dois nas minhas costas. Dando um trabalho... Eles bebem, usam droga... É difícil, mas Deus me dá força. (Sujeito 5)

1.9. O DESEJADO ENCONTRO COM A ESCOLA

O conjunto de falas deste subnúcleo descreve o importante reencontro com a escola, abordando as impressões e sentimentos que esse momento tão desejado pelos sujeitos causou. Explora o processo de decisão de estudar depois de adultos, geralmente após uma experiência de rompimento traumático com a escola, ou de um sentimento de desejo negado, finalmente atingido depois de longo tempo.

É muito bom, eu gostei muito. Sempre tive vontade de estudar, agora tô estudando, gostando. E eu vou continuar! Enquanto eu puder, eu venho! Faz muita diferença. É muito bom saber ler e escrever. Eu me sinto muito bem. É outra coisa, outra vida. (Sujeito 2)

É, é diferente. Porque antes eu sofria bastante. Fiz as contas a vida inteira, mas nunca tive numa sala de aula aprendendo. Fiz as contas de cabeça, aprendi a contar até dez nos dedos, e aqui você aprende diferente, uma coisa mais correta. Que é correto e mais fácil de fazer! Mais fácil. (Sujeito 3)

A escola porque eu encostei, porque não podia mais trabalhar, e o INSS hoje ele faz a reabilitação da pessoa. Que nem, eu não posso ser caminhoneiro mais por causa do problema no braço, então eles tentam uma reabilitação pra aprender outra profissão. Pra isso tem que estudar. (...) O INSS pediu pra mim voltar a estudar. Procurar um lugar, não importava onde. Eu que tive que procurar. E eu procurei, porque eu também queria ter estudo. E foi difícil porque além de tudo, essa minha mão direita ainda tá meio paralisada. Então eu to tendo que aprender coordenação com a mão esquerda. Isso que eu to tentando fazer, aprender a escrever com a mão esquerda. Então além de não saber, pouco eu sabia, eu to aprendendo a usar a mão esquerda. (Sujeito 3)

É. Secretaria de Ensino. Daí eles me informaram que eu podia fazer à noite, supletivo, né, de noite, ou então tinha essa aula aqui. De tarde aqui. E como eu já enxergo pouco, porque eu tenho problema de diabetes, enxergo pouco. E também achei que não ia acompanhar a turma, porque tenho que desenvolver a mão esquerda, aí a escola ideal pra mim era aqui. Daí eu vim aqui e pedi pra estudar. Eu moro perto daqui, é pertinho. (Sujeito 3)

Fica bem mais fácil. Nossa, acho que depois que eu entrei na escola ficou bem mais fácil pra mim. Porque, de primeiro, eu sabia assim, número um pouco, mas, assim, conta, eu não sabia muito. E agora eu já sei, né! Se, as vezes, eu vou no mercado, se faltar um cruzeiro, um real eu já sei que faltou, né! De primeiro eu não sabia, né... (Sujeito 4)

Ah, eu fico emocionada! É, porque a gente nunca pensava que ia acontecer isso, né? Que, nem, ontem mesmo eu tava falando que eu fui em Barão fazer uma consulta e minha filha mandou uma moça que trabalha com ela pra ir comigo, né? (...) Aí eu contando pra essa moça que eu nunca pensei que um dia, que minha menina falou: “Mãe, você vai ir pra escola.” E eu falei: “Não, não vou, eu não tenho mais cabeça pra isso não.” E nessa época, essa minha filha que é vereadora era diretora, e ela que veio, com uma amiga dela que ia ser vereadora, e ela tava arrumando umas pessoas pra arrumar uma escola e eu falei que a senhora vai. E eu falei que não ia. Ela disse: “Que não vai o que, vai sim.” Aí eu peguei, tentaram me convencer, aí eu fui, né. Mas eu fiquei, acho que um mês só, uns dois meses, aí saí, não quis ir mais não. Tava muito difícil pra mim ir, meu marido ficava reclamando, aí decidi não ir mais não. E aí, passou, passou, e a minha filha mais velha que arrumou pra mim ir, ela falou assim: “Mãe, eu arrumei uma escola pra senhora, porque a senhora já ajudou nós, já criou nos, já ajudou a criar nossos filhos, agora a senhora vai fazer alguma coisa pra senhora. E lá a senhora vai conhecer gente nova, a senhora vai se divertir, a senhora não vai ficar aqui só dentro de casa fazendo serviço.” Eu falei: “Ah, R., eu não vou não, não tenho mais cabeça pra isso, vou largar minha casa pra ficar lá sentada?” E ela: “Que que é isso, mais que coisa boa! Ficar sentada!” E eu contando pra moça ela disse: “Mas que filha que a senhora teve, hein Dona M.?” Eu falei assim: “Agora eu dou razão pra ela, porque, nossa como eu si divirto, é tão bom, adoro a professora, as pessoas que vão lá, minhas amigas, nunca ia pensar que ia acontecer isso na minha vida!” Achava que ia morrer assim, sempre dentro de casa, sem fazer nada, só fazendo serviço, achava que nunca ia acontecer essas coisas! Então eu adoro tudo isso. Tudo isso que tá passando aqui (aponta a tela do computador onde está vendo o vídeo da autoscopia) eu gosto, eu adoro! (Sujeito 4)

Primeiro, minha filha, essa que é vereadora, ela tinha uma amiga que era vereadora também, e ela foi juntando, por causa de ano de eleição, ela foi juntando gente que queria aprender ler pra arrumar uma escola pra elas... E o que minha filha disse foi que eu sabia pouco da leitura, que o que eu sabia eu aprendi a noite, antes de casar... Ah! Deixa eu explicar isso primeiro... Antes de casar, eu quis muito entrar à noite pra estudar. Aí eu falei pra minha mãe que queria ir de noite na escola e minha mãe falou pra não ir e meu pai disse pra ela deixar eu ir, mas ela dizia que ia na escola só pra namorar. Ela sempre foi contra, né. Mas ele insistiu que eu não tive a oportunidade de aprender de pequena e que ela devia deixar. Aí eu fui, mas fiquei uns dois meses só, muito pouco, não deu pra aprender quase nada. Aí teve essa tentativa com a vereadora que não deu muito certo. Aí minha filha mais velha, que trabalha pra prefeitura, arrumou outra escola pra mim, e ela dizia: “mãe a senhora já trabalhou tanto, já cuidou tanto de nós, já criou os filhos e ajudou a criar os netos, a senhora tem tanta vontade de aprender a ler, então a senhora vai agora fazer alguma coisa pela senhora, estudar, conhecer gente nova”. E eu falava que não ia porque não tinha mais cabeça. Ela dizia que eu não tava velhinha assim não. Aí meu marido gostou da ideia e ele falava que já que ela arrumou era pra mim vim. Aí minha primeira professora foi a J. Fiquei pouco tempo e tive que sair da escola. (Sujeito 4)

Eu sentia falta da escola. Eu sentia, mas eu tava empregado, eu tava casado, não tinha como largar o trabalho pra ir pra escola, tinha a família pra sustentar.(...) Olha, principalmente quando era mais novo, eu morria de vontade. Tinha um quartel, um pelotão perto da fazenda pra

onde a gente veio e eu buscava água, fazia qualquer coisa pra eles, pra ficar por perto, vê umas aulas. Um tenente ofereceu pro meu pai de me levar com ele, prometeu que ia me fazer estudar. Mas meu pai não deixou. Eu tinha tanta vontade de estudar que fugi de casa. Mas sem meu pai deixar, ele não me levou não. Eu tinha uma vontade... sempre tive, sempre tive. (Sujeito 5)

Ah, eu me senti bem, porque eu queria muito. Mas aí eu falei pra professora, quando eu fui fazer a matrícula, expliquei a situação, contei como eu fui expulso, tudo. Mas falei que sou um homem calmo, criei todos meus filhos, perdi minha esposa, e quero estudar agora que to aposentado. Ela disse que podia, que tudo bem. (Sujeito 5)

É, eu já cheguei a estudar de noite, mas passou pouco tempo. Porque aí meu pai veio pra cá, ele ficou doente e veio se tratar, aí eu não tinha mais condições de ir de noite. Aí eu parei um tempo, né, pra cuidar dele, aí eu não voltei mais. Porque era de noite. Aí quando eu fiquei sabendo da turma que era de dia aí eu voltei pra estudar, porque era de dia.(...) É, a primeira que eu to firme. A outra não, a outra foi pouco tempo. Não deu pra aprender quase nada. Foi aqui que eu aprendi um montão. Tô aprendendo ainda, né! (Sujeito 6)

Agora eu sinto. Eu morava pertinho, agora eu mudei de casa, a escola ficou muito distante, né! As vezes fica tão difícil que eu penso, eu vou parar... Eu tenho que tomar o ônibus, não é toda hora que passa, eu chego atrasada, tenho que sair mais cedo, eu moro lá perto da represa, lá tem pouca gente, então o ônibus demora. Se eu perder eu fico muito tempo no ponto esperando. (...) Porque eu quero muito. Eu to ainda precisando aprender mais, eu to persistindo porque eu quero levar o estudo até o fim. Insisto porque eu gosto muito, porque se eu não gostasse muito eu já tinha parado, tinha desistido. (Sujeito 6)

Eu gosto. É uma lembrança, né. Eu acho bom porque a gente pode lembrar do que a gente passou junto. Mostra que é importante. É uma forma bonita da gente ver o que já passou na vida da gente. Que nem eu, com oitenta e cinco anos, quando que eu esperava que ia voltar a estudar novamente? Quando eu pensava que ia aprender a ler mais, melhor? Porque eu parei de menino. Depois não estudei mais, não tinha oportunidade pra ler, pra nada. E agora, graças a Deus, to tendo essa oportunidade e quero aproveitar. (Sujeito 5)

NÚCLEO 2: A VIDA ESCOLAR NA FASE ADULTA

Neste núcleo, reúnem-se falas que discutem aspectos da vida escolar cotidiana destacados pelos alunos adultos. Abordam-se questões como as dificuldades de adaptação à rotina escolar, nunca antes vivenciada; as expectativas do aluno adulto em relação ao que espera do professor e da escola; e a questão da escola como espaço de discussão de situações da vida, de convivência,

em uma fase onde muitos sujeitos não possuem mais ambiente de trabalho e familiar para convivência social.

2.1. A ADAPTAÇÃO À ROTINA ESCOLAR

Este subnúcleo apresenta falas que abordam a adaptação do aluno adulto a uma rotina diária diferente da qual estava acostumado. As atividades escolares cotidianas, os horários escolares, a convivência contínua com um grupo, a longa permanência sentados, o desenvolvimento da coordenação motora para a escrita, entre muitos outros aspectos, tornam-se desafios para muitos alunos adultos que irão vivenciar a experiência. Sugere que sua adaptação à rotina escolar vai depender, em muito, da acolhida da professora.

Eu acho que eu tô. Porque eu já tinha esquecido tudo, né, agora eu tô revivendo... (Sujeito 1)

Eu lembro mais ou menos. Eu lembro bem de ir na lousa ler. Pra mim é difícil ler assim, de longe, daí a gente tem que ir perto. Eu gosto de ir perto. De longe eu quase não enxergo direito. (Sujeito 2)

Não, foi tranquilo. Uma porque agora pra ler, assim, eu já sei um pouco, né, já não é problema pra mim. Quando eu comecei eu tinha dificuldade de escrever, porque não tinha coordenação na mão, por causa do acidente. Mas ir na lousa pra circular não tinha problema, eu conseguia com a esquerda. (Sujeito 3)

É, uma coisa que no dia a dia a gente vai acostumando, quando a gente gosta das pessoas. Só que é uma mudança de rotina muito grande se acostumar com o esquema da escola. (Sujeito 3)

É lógico que é verdade que eu sinto falta do trabalho, que se eu pudesse escolher, eu preferia tá em condições de trabalhar. Eu gostava do meu trabalho... Eu trabalhei a vida inteira e nunca peguei férias, eu nunca parei, toda vida eu trabalhei, eu viajava e gostava. Um dia tava em uma cidade, outro dia tava em outra, conhecia um monte de pessoas, nunca tinha um ambiente só. Pra mim ficar todos os dias à tarde aqui, você imagina só? Numa rotina só é bem diferente pra mim. (Sujeito 3)

Foi bem bacana, porque eu nunca tinha convivido assim, bastante horas com pessoas mais velhas que eu, e cada um tem sua opinião e eu percebo, assim, que as pessoas mais velhas são mais sinceras na hora de falar as coisas. A gente aprende com eles. Às vezes um colega fala uma coisa e outra pessoa já fala tudo diferente do que ele falou. São sinceros, não tão pensando se vão magoar ou não, tão falando o que eles acham. Não é verdade? (Sujeito 3)

Não. Meu marido e minhas filhas me apoiam, meu marido tá aposentado, não trabalha mais, ele vem me trazer, vem me buscar. Até minhas netas dão força. Mas mesmo assim, você tem que se esforçar pra vir, né? Tem que correr com o serviço, com o almoço, as vezes cansa e até desanima. Mas minha família fala “vai deixar de estudar pra fazer serviço?” Eu não! E é tão bom vim aqui... (Sujeito 4)

Ah, me senti bem, mas, assim, fica meio estranho, né? Porque a gente não é acostumado, dá vergonha, né? Mas aí eu falei pra mim mesmo “que nada, eu sou gente, eu mereço”. Aí to aqui até hoje. Cheguei em casa e falei pras minhas filhas e pra minha mulher que eu gostei muito da escola e ia continuar. (Sujeito 5)

2.2. A CONSCIÊNCIA POLÍTICA

As falas deste subnúcleo relacionam-se à questão da consciência política que a professora, declaradamente, busca construir com seus alunos. Alguns deles percebem com clareza e valorizam, entendendo como importante para sua participação na sociedade.

Ah, com certeza. Porque mesmo pra nós passar isso pra um neto, passar pra um filho, que que é isso que aconteceu alguns anos atrás, essa ditadura, é importante pra história da vida, pra gente ensinar os filhos e netos. E é bom saber dessa investigação de quem torturou, senão daqui uns anos ninguém vai saber quem torturou, né, fica impune. É uma verdade que fica escondida. E é bom passar pras geração da nossa família o que a gente aprendeu. De repente uma pequena coisa pra gente se torna uma coisa importante na vida deles, né. Eu lembro de quando eu era crianças de coisas que as pessoas mais velhas me ensinavam, coisas que eu trouxe pra vida, eu na hora não era importante, mas chegava uma hora na vida que lembrava, que era importante. (Sujeito 3)

Sujeito 5: Esse dia eu falei bastante dos políticos que prometem e não cumprem. Eles prometem, prometem e não cumprem, de jeito nenhum. Que nem o V. Ele ficou candidato, ficava me pedindo voto, foi eleito sumiu. Aí, na época de eleição, minha esposa já tava doente, ele me viu na rua e falou “seu L., leva a receita da Dona M. no meu gabinete que eu vou dar o remédio pra ela” E eu coloquei o sujeito direitinho no lugar dele, falei que não é assim que se faz as coisas não. Ainda falei “você não prometa nada que eu não acredito em promessa. Quem quer, faz, não fica fazendo promessa. Que você já me fez ir lá duas vezes. Eu não vou perder tempo mais.” Falei pra ele ficar quieto.

Pesquisadora: É verdade. E o que o senhor acha da professora discutir esses assuntos de política na sala?

Sujeito 5: É bom. É bom porque a gente fica por dentro das coisas, do que tá acontecendo, do que já aconteceu, pra gente não cair mais em armadilha de votar no cara que não merece. Eu não confio nesses políticos. Eu queria que a juventude entrasse. Seria a maior alegria ver uma moça jovem, um rapaz jovem pra mudar as coisas. Esses aí tem cabeça só pra catar o dinheiro do povo.

Então, tá relacionado com o projeto da autobiografia deles, para eles poderem contextualizar e também com meus princípios como professora, porque a EJA, eu acho que tem essa questão de possibilitar uma educação. Não é à toa que a gente não fala em “ensino” de jovens e adultos, a gente fala de educação de jovens e adultos. Então a gente tá falando de um processo que envolve dialogar sobre a sociedade, repensar essa sociedade. A gente tá falando de uma educação da classe trabalhadora, a gente tá falando de uma educação de uma determinada parcela da população e de qual parcela é essa. Então quando a gente, principalmente na EJA, não dá para o professor pensar que ele tá ensinando, só. Ele está, fundamentalmente, educando. E aí, nessa questão, eu acho que não é só saber como e, como aprende, como o sujeito pouco escolarizado aprende, como é o desenvolvimento cognitivo dele, a história de vida e tudo mais, mas também dessa coisa do professor ser responsável nessa educação da classe trabalhadora nessa nossa sociedade. Então essa questão da criticidade está relacionada com o próprio projeto. Quando eu pensei em trabalhar autobiografia com eles, tá circunscrito dentro desse princípio de tentar favorecer outra compreensão, não só da história de vida deles, mas do mundo, e de interferir nesse mundo. Não importa se eu tenho trinta, sessenta ou noventa anos, o que importa não é a idade cronológica, o que conta é o meu posicionamento diante da vida, diante do mundo e em que mundo eu quero continuar vivendo, que mundo eu quero transformar e que jeito, que transformação é essa? É isso que eu penso nessa questão da criticidade, acho importante ele pensar nesse sentido, de olhar o mundo de um jeito que, talvez, talvez, se ele não tivesse nesse espaço, nessa escola, ele não conseguiria, talvez. Eu acho que pode ajudar ele a pensar assim. A escola, a EJA, esse espaço educativo, tem essa possibilidade de favorecer outros jeitos de olhar o mundo que, talvez sozinho, ele não conseguiria. (Professora)

Porque foi no CEFAM que eu aprendi a ser professora. E eu não aprendi a ser qualquer professora. Eu aprendi a ser uma militante na minha profissão. Militante no sentido de procurar fazer o máximo pra que os alunos aprendam. A me preocupar com a aprendizagem do estudante, me preocupar com a minha aula, de ser crítica com o que eu faço, de me organizar enquanto categoria, tudo isso eu aprendi no CEFAM. E eu acho que tudo isso é muito mais do que aprender as teorias pedagógicas. (Professora)

2.3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA VIDA.

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à interação com a professora e os demais alunos e sobre o que sentem pela escola. São verbalizações que falam sobre sua convivência escolar, sinalizando que para muitos deles, viúvos (as) e aposentados (as), a escola se configura como principal ambiente de convivência e socialização.

Faço um esforço porque é tudo que eu tenho pra melhorar, é vir aqui. Chego aqui e fico pensando só na hora que eu vou embora, porque eu vou ficar sozinha de novo, vai vir a noite, vai escurecer... e eu vou ficar sozinha, dormir sozinha... E eu sei que no outro dia quando eu abrir o olho e o sol aparecer vai me dar um desespero tão grande... parece que meu dia não vai acabar nunca...(Sujeito 1)

É. Daí ela falou que era pra mim ir pra essa escola Santa Teresinha, que tem outra turma dessa na escola Santa Teresinha. E como lá ficava longe, lá me falaram dessa daqui, mas só que eu não lembro quem foi que me falou. Mandaram eu vir aqui procurar a A., que ela era professora daqui. Aí eu vim, procurei ela, e comecei a vir aqui, pra não ficar tão sozinha em casa a tarde toda sem ter o que fazer. Por que o que você faz em uma casa de manhã? Você limpa a casa, lava o banheiro, faz comida e vai fazer o que depois? Ainda mais igual eu que moro sozinha, a casa pode ficar a semana inteira sem limpar que não suja. Vai limpar todo dia? Uma pessoa sozinha não tem nem o que fazer. Você vê, sexta-feira eu limpei toda a casa, tá limpa até agora. (...) Foi legal. Mas eu tava muito deprimida... Decidi vir pra não ficar sozinha em casa. É, pra ter uma chance de ficar no meio das pessoas, conversar, né? (Sujeito 1)

Gosto dos meus colegas, de ler, escrever, fazer conta eu também gosto. (...) Olha foi muito, muito bom. A amizade deles, eu gosto muito deles... (Sujeito 2)

Pra se expressar, eu acho. Pra se expressar. Que nem, no meu caso, que eu parei de trabalhar, ao invés de ir logo estudar, fiquei bastante tempo em casa, trancado, é uma maneira, assim, da gente poder se expor. Porque ela deixa a gente à vontade pra falar, aí a gente acaba tendo vontade de falar aquilo que pensa. (...) Ah, com certeza, né. Eu sinto assim, que a aula dela, com ela ali, ela prepara a gente pra se desenvolver mais, ter mais vontade de falar sobre as coisas, sobre a gente mesmo. (...) É ela e os colegas, né, a gente se sente bem com eles ali, não tem aquela pessoa que fica criticando, todo mundo é igual, não tem diferença. (Sujeito 3)

É com certeza. Eu acho que se fosse pra mim ir em outro lugar ler um texto pra outras pessoas, aí sim eu acho que já daria um frio na barriga, uma insegurança. Aqui, até agora eu me senti à vontade. (...) Pra mim foi muito interessante, porque eu gostei bastante. Uma que eu ficava lá em casa, parado, estressado, sem fazer nada e aí você passa a tarde estudando, fica mais calmo, a cabeça fica outra. E to aprendendo, né. (Sujeito 3)

É, quando termina e começa. Esse ano, foi quando ela voltou, né? O ano passado não teve festa de fim de ano que ela tava doente. Mas no ano retrasado a gente teve festa, fez aquele negócio de amigo secreto... (Sujeito 4)

Eles são muito bom, sempre que a gente tá aí reunido é bom, eu gosto deles. É tudo gente boa. Só que, assim, eu acho que tem muita gente aqui na turma que vem na escola pra passar o tempo, pra aproveitar a companhia... Eu acho que essas pessoas que já têm o quarto ano, que já sabe, se elas fazem muito rápido você se sente humilhado de não conseguir acompanhar elas. Mas uma coisa boa é que a professora não dá aula pra essas pessoas que já sabe. Ela dá aula pras pessoas que não sabem. (Sujeito 4)

Ah, eu gostei porque eu fui me entrosando com a turma. Pra mim eu me senti muito feliz, né. (...) Ah, aí começa fazendo festa. E é bom, viu, é importante. Ah, porque é a alegria do reencontro depois das férias, né. É importante. (Sujeito 5)

Pra mim não ficar à toa por aí. E eu acho que foi a melhor coisa, porque cabeça vazia é oficina do bicho, né? (risos) A gente tanto estudando, a gente tá se dedicando a algo bom. (...) Pra mim significa muita coisa, filha... Porque a solidão... a solidão é a coisa mais triste que existe. Ficar em casa, sem ter com quem conversar... se eu fico doente não tem quem cuide de mim. Se eu to triste, não tem um conforto. Então eu venho pra escola e aqui, pra mim é uma maravilha. Pela minha idade, eu não vou seguir carreira nem nada. A cabeça já não é aquela coisa. Mas só de ficar aqui, só de estar aqui, já tá bom pra mim. Só isso já me deixa realizado. (Sujeito 5)

São todos muito bons, todos me tratam bem, são legais comigo. (Sujeito 5)

Eu lembro. Tava tudo a gente, tava conversando, comendo, rindo (risos)...Ah, eu gosto! Eu gosto de festa! É bom ser bem recebido, não é verdade?(...) Eu gosto de todos. Eu me dou bem com todos. São todos meus amigos. Gosto de todos. (...) Toda turma me tratou com carinho. (Sujeito 6)

Eu trabalho coisas de artesanato, de culinária, mas com o tempo eu fui aprendendo que eles também têm que aprender coisas que o contexto deles não favorecia. Foi quando eu comecei a trabalhar música, trabalhar arte, trabalhar poesia, ir com eles a lugares que talvez sozinhos eles não iriam, ir à exposições e tudo mais, possibilitar um novo mundo pra eles. Tento fazer isso num processo de negociação o tempo todo. (Professora)

2.4. A PROFESSORA PROPORCIONANDO ESPAÇOS FORA DA ESCOLA

Este subnúcleo apresenta as falas dos alunos sobre atividades extraclasse e estudos do meio que a professora planeja periodicamente. Muitos desses estudos do meio partem da realização de sonhos dos próprios alunos, como ver o mar pela primeira vez. São visitas a museus, jardins botânicos, parques, planetários e muitos outros.

Foi. Foi lá na CPFL. Nós vimos os quadros, as pinturas... dos artistas eu não lembro... Mas era bonito. Ah, gostaria (de voltar), hein. É bom fazer esses passeios. (Sujeito 1)

Minha neta achou eu lá nas fotos. A gente tava na Unicamp nas fotos. Foi tão bonito que eu achei! Eu sempre quis ir lá. (Sujeito 2)

(Risada) Legal. E nessa aula ela tava querendo saber sobre poesia. Queria saber o que a gente achava sobre poesia. Eu acho que eu lembro o que eu respondi. Que poesia pra mim é vida, uma luz... vida. (Sujeito 3)

Eu lembro (do passeio)! Tava bom aquele dia lá. Eu gostei.(...) Então, a A. sempre falava dos quadros, ela mostrava pra nós sobre o pintor que pintou os quadros, e ela falava pra nós: “Um dia nós vamos lá ver esses quadros que esse pintor pintou.” Aí chegou o dia que a gente foi, né. E eu adorei, gostei. Tinha muita coisa. Eu gostei de um quadro que tinha lá. Tinha vários, mas o que eu mais gostei foi um lá. (Sujeito 4)

Bom, todos que nós já fizemos eu gostei muito . E gostei mais do planetário porque eu vi coisas que eu nunca tinha visto. O movimento do Sol, da Lua, das estrelas. É bonito. (Sujeito 5)

Ela (professora) vai, ela mostra e explica tudinho pra gente. Eu to doído pra voltar passear outra vez! (Sujeito 5)

*Aí em dezembro a gente vai ver o mar, não sei se eles te falaram, porque isso é uma coisa que me incomoda, alguns dos meus alunos nunca viram o mar. **Quando eu comecei com eles eu perguntei o que eles não viram na vida e que eles ainda queriam ver, queriam aprender. Aí muitos responderam que era ver o mar. Eu acho que ver o mar e conseguir ler foi o que mais responderam.** Aí eu também tento favorecer, mesmo, um pouco desse prazer pra muitos deles que a vida toda foi sofrimento. Ou pra uma vida que já está num final, com muitos anos nas costas. Se eu não procurar fazer isso, eles podem morrer sem ver o mar? Claro que podem. Eu, você, todo mundo pode morrer sem isso. Não é isso que vai garantir minha passagem pra outro lugar. Mas que diferença faz ver o mar? A alegria que você vai ter de sentir a maresia? Então se eu posso propiciar, porque não? A gente já foi uma vez e foi muito importante. Aí fui eu e um monte de velhinho, imagina que cena linda? A gente foi pra Santos? O ônibus parou, desceu aquele monte de senhor e senhora e eu falando: “de mão dadas todo mundo!” Aí a gente foi, tirou o sapato e molhou os pés nas ondas... Depois almoçamos em Santos. Então essa coisa de também responder a uma necessidade que é pessoal. Como eu disse, a história de vida deles é muito complicada, é carregada de dor e sofrimento. Então eu acho que essa coisa da alegria também é importante.(Professora)*

NÚCLEO 3: A RELAÇÃO ENTRE A PROFESSORA E OS ALUNOS

Este núcleo aponta para as características da professora. Importante ressaltar que essas características são atribuídas pelos sujeitos em suas falas; portanto, trata-se da visão dos alunos adultos sobre a professora. As falas dos alunos referem-se a momentos específicos da atuação da professora nas atividades de ensino e na interação com os alunos.

3.1. CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a sua opinião a respeito dela. São trechos de relatos diretamente relacionados à postura da professora durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Tratam, principalmente, de momentos de interação entre alunos e professora nas atividades de ensino nos quais os alunos emitem juízos sobre a professora a partir de suas práticas.

(Sobre a postura da professora com ele.) Eu sinto assim, que a aula dela, com ela ali, ela prepara a gente pra se desenvolver mais, ter mais vontade de falar sobre as coisas, sobre a gente mesmo. (...) Ah, se desenvolver é em si, né? Acho que, no caso dela, é do tipo dela, né? Ela ajuda a gente, dá uma segurança, o jeito que ela fala, que ela conversa com a gente. A maneira que ela tenta ensinar parece que acaba passando segurança, assim, pra gente. É uma maneira que a gente tem de ter segurança em falar, vontade de falar, não fica tímido. Mesmo sendo tímido, você ainda consegue falar. Ela faz a gente se sentir à vontade. (Sujeito 3)

Gosto, claro que gosto, quando eu não tô conseguindo ou tô demorando ela vem e me ajuda, faz comigo, aí eu consigo. É que eu sou muito vagarosa. Eu demoro pra escrever o que ela coloca na lousa. Aí ela tá sempre cuidando pra eu terminar a lição. (Sujeito 2)

É um jeito bacana, acho que a paciência dela, a paciência que ela tem, o jeito que ela vem, sem pressa, a gente não sente nela nenhum estresse, sente calma, tranquilidade, isso dá uma tranquilidade pra gente aprender. Se a gente não entende em uma vez, ela explica duas, explica três, quantas vezes for preciso ela explica daquele jeito carinhoso e bacana dela. Faz toda diferença. Quando você pega uma pessoa que você vê que tá meio assim... “ó é assim, assim”, (sinaliza impaciência) não vai. E a professora a gente vê que ela tem, assim, aquela vontade de ensinar. E as pessoas mais velhas, a gente tem mais dificuldade. E pode perguntar pra ela quantas vezes for que ela explica tudo do mesmo jeito, com sorriso, daquele jeito, fazendo a gente se sentir à vontade. E em todo lugar que você vai, você chega e uma pessoa te atende bem, é bem diferente do que uma pessoa que trata meio assim, né? (Sujeito 3)

Ah, eu acho! Eu não sei se é do modo que ela ensina a gente, mais calma, né? E a gente vai praticando mais, ela vai escrevendo e a gente vai escrevendo também. Sempre cada vez mais. Eu gosto de fazer assim, acompanhando ela ao mesmo tempo. E eu gosto de fazer isso, dá pra fazer isso porque ela vai com calma e devagar. (Sujeito 5)

Muitas vezes ela faz isso de me ajudar, né? Muitas vezes eu faço disso de me confundir, pular linha, ir pra outro, eu sou assim. E sempre eu peço pra ela arrumar pra mim. Eu gosto. Daí eu fico sabendo que tô fazendo certo. Ela ajuda bastante.(...) Ela ajuda, né. Quando eu não sei ler um nome, ela me ensina. Quando eu falo errado, ela me ensina a falar direito.(Sujeito 2)

Olha, eu vou falar pra você, eu gosto de tudo. Tudo que acontece aqui na escola eu gosto. É tão bom que gosto de tudo. Gosto dos bons modos da professora ensinar, do respeito, de aprender. Vê a Dona A.? No começo que ela veio pra escola, ela era difícil até de conversar, agora não, agora ela conversa. Tá até escrevendo, lendo. E ela não sabia nada. Modificou bastante. (Sujeito 5)

Ela torna a explicar, torna a escrever na lousa, torna a fazer de novo até nós aprender direitinho. Pra nós escrever de novo, ler. Pra nós aprender.(Sujeito 2)

Acho que ela chamar a gente pra ler, né? Na hora que ela senta na carteira e lê junto com a gente é quando mais dá pra aprender, né? A gente lê melhor. Porque quando ela tá junto, no momento que a gente erra ela já vê e já ensina certo. Corrige, né! E isso é bom. (Sujeito 6)

É. Eu gosto de fazer cópia do livro também e ela chamar pra ler junto com ela. Eu acho que é a melhor parte. Porque enquanto a gente tá fazendo a cópia a gente tá aprendendo né? Aí ela chama pra ver se a gente sabe, ver se escreveu certo, aí tem alguma parte que a gente não sabe

ou erra, aí ela vai explicando. E gosto, também, depois da lousa, pra gente ler na lousa. A gente vai escrevendo e ela chama ali pra ler, eu acho a melhor coisa essa parte de ler. (Sujeito 6)

3.2. CARACTERÍSTICAS DA PROFESSORA

Este subnúcleo, muito próximo ao anterior, apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a sua opinião a respeito dela. A diferença é que, neste núcleo, a opinião não está diretamente relacionada com a postura da professora durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Como podemos observar, trata-se de opiniões pessoais dos alunos sobre a professora.

Eu gosto! Ela é boa demais! Não tem outra professora boa que nem ela na vida! Uma pessoa muito agradável, muito alegre! (Sujeito 2)

*Foi legal, saber que ela sentiu saudade de nós, né. Porque eu sempre, sempre sinto saudade dela. Ela é querida. Nossa! A A., nossa! A A. acho que foi a melhor professora que a gente pegou! Né! De amiga, de tudo, assim, boazinha!
(Sujeito 6)*

Ai, minha filha, é o respeito nela. Ela sempre me respeitou, ela trata eu bem. Então a gente dá um apreço pra pessoa que trata bem a gente, né?(Sujeito 5)

Ô! Gostei! Ela foi toda atenciosa. Conheci os professores dela, gostei muito de ir lá, me senti feliz. (...) É a coisa mais boa do mundo que a gente acha. Ver uma pessoa dando atenção, pra gente, né. A gente percebe que se importa, né? Ela é muito boa pra gente. (Sujeito 2)

Faz eu achar bom pelo modo que ela explica a leitura pra gente, pelo modo que ela trata a gente. Ela cumprimenta a gente muito bem, conversa bem com a gente, nós conversa bem com ela, tem sempre muito respeito. Eu acho isso bom.(Sujeito 5)

Ah, isso eu acho muito legal. É bom porque ela conversa né. Pergunta como estão as pessoas. Vai de carteira em carteira, ensina. Se tem uma coisa que você não sabe, ela escreve na lousa. Isso é legal. (Sujeito 1)

O que eu mais gosto nela, na professora A., é o jeito dela ensinar, a calma que ela tem, o jeito dela de ser bacana com a gente. Acho ela muito legal mesmo. É gostoso conviver nas aulas com ela. Não é um esforço, que você fica torcendo pra acabar a aula. Você fica feliz, assim, de tá aqui. E ela sempre conversa mais algum assunto, é super bacana. Nem dá vontade de ir embora. (Sujeito 3)

Enfrento. Porque é difícil pra mim subir até aqui. Então eu consigo vir porque a professora passa em casa. (Sujeito 2)

Nossa, a A. é muito legal. Acho que todo mundo veio aqui e falou a mesma coisa pra você! Ah, eu acho que ela assim, cuida muito da gente, respeita, eu acho ela uma pessoa muito boa. Muito carismática, todo mundo gosta dela. E ela gosta de todo mundo também (Sujeito 6)

Ela achou que era importante prá nós também, assistir, né? E que nós também é importante pra acompanhar ela, pra dar uma força pra ela, né? (Sujeito 5)

Muito bom, porque a professora é muito boa. Nossa, ela é boa demais (...). Porque é muito agradável, ela ensina bem, é muito atenciosa com a gente. A A. é muito boa, nossa... E ela tá doente... Isso me preocupa muito. Deus que abençoe ela. (Sujeito 2)

Ah, eu acho que é importante. Porque estudamos o ano inteiro, então no fim do ano eu acho que é importante fazer (festa). Até a professora que ficou no lugar da professora A., ela falou assim “olha tá no final do ano, a gente vai fazer festa? Mas a professora A. não vai poder vir.” Aí nós falamos “não, a gente queria fazer só se ela tivesse aqui, mas como ela não tá, pra nós não tem festa.” É, aí sem ela não quisemos. Aí não fizemos nada. Deixamos a festinha pro dia que ela veio de volta. Até lembro do dia que eu liguei na casa dela, eu nem sabia que ela tava doente porque eu tinha faltado. (...) Eu fiquei muito triste aquele dia, até chorei (Sujeito 4)

Ah, eu gosto! Eu gosto de festa! É bom ser bem recebido, não é verdade?(Sujeito 6)

3.3. VER A PROFESSORA COMO FILHA

Este subnúcleo reúne falas de dois sujeitos, comparando o afeto que sentem pela professora com a relação entre pais e filhos – forte vínculo afetivo e emocional vivenciado nos relacionamentos humanos.

Ah eu gostei dela, achei ela legal. Até já falei pra ela “nossa A., parece até que você é minha filha caçula” de tanto que eu gosto dela. Tenho muita amizade com ela e tenho muito respeito também. (Sujeito 5)

A professora A. é muito boa, ela ensina bem, ela é muito boazinha. Ela é como uma filha pra gente. Quando eu soube que ela ficou doente, nossa, eu rezei tanto, eu fiquei muito triste mesmo. Graças a Deus ela tá melhorando cada vez mais. E de ensinar eu gosto de variedade, de coisa diferente, pra você ir aprendendo. Meus colegas também acham isso. (Sujeito 4)

Foi porque nós estava a muito tempo que não se via, né? Aí ela chegou e contou que sentiu saudade. Nós gostamos, também tava com saudade dela né? A A. pra mim, minha filha, é como se fosse minha filha, uma das minhas filhas. Eu quero muito bem ela, considero muito ela, ela é muito legal, eu trato ela muito bem, o que eu puder fazer por ela, eu faço.(Sujeito 5)

3.4. O QUE VALORIZAM NA PRÁTICA DA PROFESSORA

Este subnúcleo vai discutir, de forma mais aprofundada, aspectos como a relação afetiva professor-aluno e a ideia que os alunos têm da professora, tentando entender como a relação professor-aluno motiva e ressignifica o aprendizado escolar. Os alunos expõem, em suas falas, as práticas pedagógicas da professora que são mais apreciadas e significativas para sua aprendizagem. Explora, também, os sentidos e significados da vivência escolar para os alunos adultos a partir do que eles esperam encontrar na escola.

Eu só cheguei, encontrei com ela alí no corredor e falei pra ela que queria estudar e ela me falou para voltar no outro dia. Aí no outro dia eu voltei, ela me deu o material, ela me deu o caderno, eu já tinha lápis e borracha, daí naquela semana mesmo chegou o resto do material. Levei tudo pra casa. Eu gostei que eles davam o material.(...) Eu gosto de fazer conta. Exercita a cabeça. Ah, de fazer as contas. Eu uso na minha vida depois. Um pouco. (...) Deu. Deu pra aprender mais alguma coisa que a gente não sabe, né? Que a gente nunca viu. (Sujeito 1)

Gosto, gosto muito. Dá pra gente aprender bastante de leitura e de cozinha novidade, umas comida diferente. Eu gosto. (Sujeito 2)

Muitas vezes ela faz isso de me ajudar, né? Muitas vezes eu faço disso de me confundir, pular linha, ir pra outro, eu sou assim. E sempre eu peço pra ela arrumar pra mim. Eu gosto. Daí eu fico sabendo que tô fazendo certo. Ela ajuda bastante. (Sujeito 2)

Ser calma, ensinar bem, ter muita paciência, ser uma pessoa alegre. Ser alegre faz toda diferença. (Sujeito 2)

É um jeito bacana, acho que a paciência dela, a paciência que ela tem, o jeito que ela vem, sem pressa, a gente não sente nela nenhum estresse, sente calma, tranquilidade, isso dá uma tranquilidade pra gente aprender. Se a gente não entende em uma vez, ela explica duas, explica três, quantas vezes for preciso ela explica daquele jeito carinhoso e bacana dela. Faz toda diferença. Quando você pega uma pessoa que você vê que tá meio assim... “ó é assim, assim”, (sinaliza impaciência) não vai. E a professora a gente vê que ela tem, assim, aquela vontade de ensinar. E as pessoas mais velhas, a gente tem mais dificuldade. E pode perguntar pra ela quantas vezes for que ela explica tudo do mesmo jeito, com sorriso, daquele jeito, fazendo a gente se sentir à vontade. E em todo lugar que você vai, você chega e uma pessoa te atende bem, é bem diferente do que uma pessoa que trata meio assim, né? (Sujeito 3)

Ah, sim. Eu acho que a turma de adulto é bem diferente de você pegar uma turma de criança, né? Você vai começar a ensinar os adultos que não sabem ler e escrever e vai encontrar alguns

com mais dificuldade que ensinar uma criança. Outros não, outros mesmo que não sabe, ele pega mais rápido. Mas é completamente diferente, o adulto ele gosta de educação, né? Ele precisa que você seja paciente com eles, ele precisa de alguém que quer ouvir eles. O adulto, se você não der atenção pra ele, ele não gosta. O adulto gosta que você pare e escute ele, ele acha que é uma educação que você tem com ele. Na hora de dar uma aula pro adulto isso também é importante, dar atenção pra ele. Tem que escutar e prestar atenção nele, senão o adulto vai embora. (Sujeito 3)

Ah, eu gostei, né, eu adorei. Porque sempre que ela sempre gosta, nas aulas dela de, de vez em quando, pôr uma música, ler poesia, pensar o que diz a música. E eu adoro música. Então... (sorriso) É legal, né, porque o texto, sobre o que ela começa a aula ali, que ela inicia, ela sempre pede pras pessoas irem lá circular porque ela quer ver a pessoa entender o que tá lá. Porque só copiar não basta, tem que copiar e entender. Aí quando tem que encontrar a palavra mostra que aprendeu. (Sujeito 3)

É porque, conta, a gente sempre tem que tá fazendo conta. Se a gente for no supermercado, se for abastecer o carro, sempre a gente tem que ficar fazendo conta. Eu acho que, pra minha idade, pra mim, é o mais importante, eu acho. É, o que eu acho mais importante, gosto e acho mais importante. Todas as aulas são importantes, mas essa, pra mim, eu acho que significa mais pra minha vida.(matemática)(...) Ah, mas com certeza. As vezes nos lugares você lembra do que ela falou, do que ela ensinou e percebe que tá aprendendo. (Sujeito 3)

Ah, se desenvolver é em si, né? Acho que, no caso dela, é do tipo dela, né? Ela ajuda a gente, dá uma segurança, o jeito que ela fala, que ela conversa com a gente. A maneira que ela tenta ensinar parece que acaba passando segurança, assim, pra gente. É uma maneira que a gente tem de ter segurança em falar, vontade de falar, não fica tímido. Mesmo sendo tímido, você ainda consegue falar. Ela faz a gente se sentir à vontade. (Sujeito 3)

Ah, eu acho... sempre esses textos na lousa pra gente copiar e ler eu acho bom, tem a matemática. O que eu acho mais ruim, pro meu caso sem a coordenação da mão direita, é quando vai recortar. Aí é uma coisa que a gente faz, mas não é aquilo que gosta não. Eu acho que as outras atividades eu gosto mais. Acho que matemática. É o que eu mais gosto, o que mais me interessa. Porque eu penso que a matemática... pra quase tudo na vida a gente usa matemática. (Sujeito 3)

Eu acho assim, que... bom, pras criança já tem que ter um bocado de paciência, né? E pros mais velhos mais ainda, né? Tem que ter paciência. Se não tiver paciência... E gostar do que faz. Porque se não gostar... Gostar do que faz e ter paciência. (Sujeito 4)

Eu não gosto de recortar. Recortar e colar no caderno, assim, isso eu não gosto mesmo. Mas essa de fazer ditado, eu adoro fazer ditado. Eu gosto.(...) Porque eu acho que aprende mais. As letras que você não sabe, né? Aí você aprende. Agora, recortar, parece que não aprende. (Sujeito 4)

Eles são muito bons, sempre que a gente tá aí reunido é bom, eu gosto deles. É tudo gente boa. Só que, assim, eu acho que tem muita gente aqui na turma que vem na escola pra passar o tempo, pra aproveitar a companhia... Eu acho que essas pessoas que já tem o quarto ano, que já sabe, se elas fazem muito rápido você se sente humilhado de não conseguir acompanhar elas.

Mas uma coisa boa é que a professora não dá aula pra essas pessoas que já sabe. Ela dá aula pras pessoas que não sabem. (Sujeito 4)

Ah, eu acho! Eu não sei se é do modo que ela ensina a gente, mais calma, né? E a gente vai praticando mais, ela vai escrevendo e a gente vai escrevendo também. Sempre cada vez mais. Eu gosto de fazer assim, acompanhando ela ao mesmo tempo. E eu gosto de fazer isso, dá pra fazer isso porque ela vai com calma e devagar. (Sujeito 5)

A diferença é que agora é tudo... como que diz... moderno. Moderno. É que o nosso jeito de estudar é diferente de antigamente. Assim como, matemática...(...) Antes a gente lia no livro e a professora mandava a gente contar a história do que leu. As vezes agente não sabia ler e ela ficava brava com a gente. Agora, depois que eu entrei nessa escola aqui eu já percebi muita diferença daquele tempo. Eu passei muitos anos sem estudar, aí quando eu entrei na escola eu patinei um pouco. Agora, o ensino de agora é diferente, tem uma evolução em relação aquele tempo. Naquela época era tudo na marra, na estupidez. Professora falava alto com aluno, brigava com aluno, agora não, agora a gente é respeitado e a gente respeita a professora também. (Sujeito 5)

Ah, ajuda. Ajuda. A gente não fica estressado. Nós tamo aqui pra aprender, não pra se estressar e estressar a professora. (Sujeito 5)

Faz. Ela faz no começo (festa), porque agora a coisa é mais séria, nós tamo estudando sério, estudando firme. (Sujeito 5)

Vou chegar sim. Eu quero pedir pra A. ensinar mais de vezes e dividir pra mim. Que é as duas contas que eu to menos sabendo, lembrando, é essas duas. (Sujeito 5)

Não, não. Não tenho dificuldade porque eu não trabalho. Faço meu serviço de casa, lavo minha roupa, faço minha comida. É tranquilo. E eu me sinto bem aqui. Pretendo continuar estudando. Já comecei, agora eu vou até o fim. (...) Gostaria de falar que eu gosto da escola, que eu gosto dos colegas da turma, que eu gosto muito da professora e gosto das pessoas que vem visitar e que trata agente bem e com respeito. Isso aí é o que a gente precisa mais. (Sujeito 6)

Eu gosto. Eu gosto de matemática. Gosto de fazer continha. Eu gosto de fazer continha porque quando a gente vai fazer no mercado a gente já tá sabendo, né? (Sujeito 6)

Ah porque, eu gosto de ir (na lousa) porque eu acho que eu to aprendendo, né? Eu to vendo a letra ali de perto, eu to aprendendo, né? Gosto de ler, de escrever, de continha. E de fazer ditado, de quando a professora chama a gente pra ler na carteira, aí eu gosto, porque fica treinando a leitura. (...) É, que nem, quando ela fala assim pra fazer uma cópia, ou um ditado e depois chama a gente pra gente ler. Daí eu gosto. É. Eu gosto de fazer cópia do livro também e ela chamar pra ler junto com ela. Eu acho que é a melhor parte. Porque enquanto a gente tá fazendo a cópia a gente tá aprendendo né? Aí ela chama pra ver se a gente sabe, ver se escreveu certo, aí tem alguma parte que a gente não sabe ou erra, aí ela vai explicando. E gosto, também, depois da lousa, pra gente ler na lousa. A gente vai escrevendo e ela chama ali pra ler, eu acho a melhor coisa essa parte de ler. (Sujeito 6)

Eu gosto, é dessas coisas que eu gosto. E de ditado e fazer cópia. (Sujeito 6)

Ah! Eu não sei explicar! Assim... eu acho que o que ela ensina, ela ensina bem. E a gente pode falar com ela “A. eu não entendi isso, A. me ajuda nisso, A. faz aquilo de novo”, ela não fica distante, ela é mais como uma amiga da gente. (Sujeito 6)

E teve um dia que um aluno perguntou pra mim assim, já tinha passado a primeira semana de aula, “professora, quando que vai começar a aula?” E eu disse pra ele “as aulas já começaram faz mais de uma semana”. E ele respondeu “mas a senhora não deu aula até agora”. E eu falei assim pra ele “como assim eu não dei aula até agora?” E ele “ah, a senhora não passou muita lição na lousa, não corrigiu nosso caderno, a senhora não passou ba-be-bi-bo-bu, a senhora só passou texto na folhinha, texto que a gente já sabe.” É que eu trabalhava com textos que eles conhecem decor, com músicas que eles gostam, pra eles fazerem esse ajuste entre fala e escrita, que é o que a gente trabalha na alfabetização com as crianças. E percebi que a representação social que eles têm de escola é daquela escola tradicional, com lousa cheia, caderno cheio, com cópia, é isso que eles esperam e precisa ser negociado. (Professora)

Isso, e por isso, como eu estou negociando, algumas atividades eu introduzo, como por exemplo a da receita, sabendo o que eu to fazendo, sei que tá dentro da minha intencionalidade porque eu sei que vai provocar algum desafio de aprendizagem pro aluno. O ditado, por exemplo, eu não vejo uma aprendizagem reflexiva sobre o processo de leitura e escrita. Mas como é uma negociação eu tenho que ceder, então me incomoda, mas eu faço, porque eu sei que é uma prática que me permite negociar, e com isso eu já me sinto satisfeita. Porque com isso, variando entre o que eles imaginam ser atividades de ensino, entre como eles aprenderam um dia na escola, como eles ouviram falar que aprendia na escola, e o que eu acredito ser uma boa atividade de ensino, eles já vão percebendo que não se aprende só do jeito que eles imaginam, mas que existem outras formas de aprender. A professora pode me ensinar do meu jeito, mas também do jeito dela e eu posso aprender com isso. É como se eu diversificasse as estratégias do que pode favorecer a aprendizagem deles. Eles podem conhecer outras formas.(Professora)

Então, muitas vezes, nossas salas de aula são muito isoladas, tem essa coisa da falta de material, também, e tudo isso eu acho que judia um pouco da gente, sabe. Mas tem essa coisa da alegria, que a gente se diverte. Como não tem essa cobrança institucional a gente pára, começa a bater papo, contar como foi nosso dia, que eu acho que é um momento, parede que é mais humano, de me aproximar. Eu não vejo eles mais como alunos. Eu não consigo mais. Eu já desloquei esse pensamento faz muito tempo. Eu acho que são pessoas que estão estudando aqui junto comigo. Eu to estudando pra ser melhor professora, eu tenho o compromisso de alfabetizar, de ajudá-los a aprenderem algumas coisas que eles não aprenderam e eu vou aprender outras coisas com eles. Muitas outras coisas que tem muita influência na minha vida pessoal e profissional. Por exemplo, a minha tese, hoje, de doutorado, tá me ajudando a ver isso. Que não há uma docência se a gente não ouvir o aluno. Não há uma docência na sua completude. A discência compõe a docência. Eu acho que é isso, eu ajudo eles, a gente vai pensando junto, vai aprendendo junto e é assim. É a vida... Como diz o cara lá do filme “O auto da compadecida”: “só sei que foi assim...” (Professora)

NÚCLEO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EJA

Neste núcleo, abordam-se diferentes aspectos como a importância da formação inicial e continuada para professores de EJA, uma formação que vise a propiciar o embasamento necessário para a construção de uma metodologia consistente para o trabalho em sala de aula. Também destacam-se especificidades do trabalho pedagógico que resultam em práticas apreciadas pelos alunos, como as atividades relacionadas com a fonética das letras do alfabeto, com poesias e músicas, além de atividades diferenciadas de matemática. Tais aspectos foram destacados pela professora como centrais para possibilitar uma prática pedagógica de sucesso.

O núcleo será dividido em subnúcleos, visando permitir um melhor direcionamento de olhar para cada diferente atividade de ensino, a partir de diferentes perspectivas da professora e dos alunos. Os trechos de relatos serão organizados por tipo de atividade.

4.1. MATEMÁTICA

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre momentos e aspectos das atividades de ensino desenvolvidas em sala nas aulas de matemática. Aborda a questão dos diferentes tipos de situações problema utilizadas pela professora e alguns materiais de ensino. Vários sujeitos deixam claro que a matemática é sua aula preferida e uma das que mais se relacionam com o seu cotidiano.

Eu gosto de fazer conta. Exercita a cabeça. (...) Ah, de fazer as contas. Eu uso na minha vida depois. Um pouco. (Sujeito 1)

Eu gosto daqueles textos que ela pede pra gente escrever, gosto de responder as perguntas. Também gosto de matemática, de fazer as contas, porque exercita a cabeça, né? (Sujeito 1)

As contas de mais, de menos, de... (...) Passa bastante (contas). Todo dia uma parte das aulas dela é de matemática. Algumas vezes escrevendo, fazendo conta de coisas que a gente compra, as vezes na continha armada, as vezes resolvendo problema. (Sujeito 3)

Pesquisadora: É verdade. E o que a senhora acha do jeito da professora ensinar matemática? Que que tem de bom, de especial, como que ela faz pra ajudar vocês a aprender matemática?

Sujeito 4: Ah, eu acho assim, que, que nem, conta de mais, ela dá todo dia conta de mais. E dá outras. Vai variando e vai sempre aumentando.

Vou chegar sim. Eu quero pedir pra A. ensinar mais de vezes e dividir pra mim. Que é as duas contas que eu to menos sabendo, lembrando, é essas duas. É bom, o jeito dela (ensinar) é bom, viu. (...) É por causa que nós tamo aprendendo bem as de menos e de mais, que é as duas contas mais fácil pra fazer. Aí nós tem que passar pra outras mais pesadas. Aí ela ensina do mais fácil pro mais difícil. E isso ajuda. (Sujeito 5)

Eu gosto. Eu gosto de matemática. Gosto de fazer continha. Eu gosto de fazer continha porque quando a gente vai fazer no mercado a gente já tá sabendo, né? (Sujeito 6)

Agora o bicho vai pegar! (risos) Então, Dani, a matemática é uma dificuldade. Porque, por exemplo, quando eu comecei, como a gente fazia? Desde atividade de supermercado, de troca com dinheirinho, material dourado, situações problemas que a gente trabalhava com as crianças, dava muito certo. Quando eu vim pra EJA, eu fui fazer uma atividade com eles, para trabalhar quantidades, e na frente da sala antiga tinha um supermercado. Então eu cometi um erro enorme, eu peguei eles e falei que a gente ia fazer uma atividade de compras no mercado, com orçamento doméstico, troco, pra eles aprenderem a fazer uso do dinheiro. Porque tem aluno aqui na turma que não sabe fazer uso do dinheiro. Dani do céu, eles foram com uma cara brava, falavam que iam no mercado todos os dias e me perguntavam o que a gente tava fazendo lá. Alguns alunos não se sentiram bem, porque eles não tavam na escola, tavam no supermercado, não era aula. Aí eu mudei a estratégia e comecei a trabalhar na sala com folheto de supermercado. Dani, uma tragédia. Mas foi uma tragédia na aceitação dos alunos. Eu insisti. Mas depois desisti. Depois eu trabalhei com material dourado. Trouxe o material dourado, dividi eles em grupos, distribuí o material dourado, expliquei a barrinha, a unidade, fui tentando fazer esse movimento com eles. Dani, eu ouvia que não era aula, perguntavam porque não estavam escrevendo no caderno. Aí eu mudei a estratégia. Então vamos desenhar a barrinha no caderno. Aí quando foi pro caderno, eu percebi que eles aceitavam mais. A dona M. L. já tava falando que ia desistir, dizia que a matemática tava muito chata e me dizia: “o que eu quero fazer, professora, é montar continha e saber o resultado”. Eu falava que não basta só isso. Aí, eu fui, aos poucos, negociando com eles. A matemática ainda é uma dificuldade, ainda é algo que eu preciso negociar muito com eles. Aí eu comecei a trabalhar continhas, mas perguntando pra eles, tentando ir conversando com eles e construir uma situação problema juntos. (Professora)

Fui fazendo essa discussão (valor das parcelas para pagar estudos do meio), isso é interessante, eu tendo a intenção e sabendo que nisso, pra mim, tem uma aprendizagem, mas pra eles, embora eles estejam aprendendo com essa atividade do passeio, por exemplo, calculando quanto vão pagar por mês e tirando de quanto recebem pra ver quanto dinheiro sobra, pra eles, isso é ajudá-los a resolver um problema da vida deles, mas não é objeto de ensino da escola. Aí o que eu queria que eles percebessem, que é uma vontade minha, é deles perceberem que a matemática não é só continha. (Professora)

Que nem, quando a gente começou a trabalhar quantidades, porque muitos deles não sabiam tirar aposentadoria no caixa eletrônico, aí eu fiz uma atividade de levar todos eles no caixa eletrônico com o gerente da Caixa Econômica Federal, daí os funcionários ajudaram eles a manusear a máquina, que digitar o um e o zero vai formar dez, mais um zero vai formar cem,

trabalhei quantidades com eles. Pra eles, isso não era eu que tinha que tá ensinando aquilo pra eles, pra eles não era uma atividade de ensino da escola, era um problema da vida deles, quando na verdade... É um imaginário que a escola não resolve a vida deles. (Professora)

O que eu acho difícil é que toda vez que eu tento trabalhar algo da matemática que tem a ver com a vida, é a mesma dificuldade que eu tive com a leitura e escrita. Por que hoje eles aceitam um texto escrito, porque foi feito todo um trabalho com eles. Na matemática é a mesma coisa. E eu não acho que eu tenho que convencê-los que é um objeto de ensino, eu tenho que convencê-los é a aprender, é de fato a aprendizagem. Mas pra isso eu preciso encontrar uma porta de entrada, como eu encontrei na produção de texto, na área da matemática. E aí, como é uma dificuldade muito grande, eu tento trabalhar a matemática por esses caminhos. Mesma coisa do ditado. Vocês não abrem a mão de ditado, de conta? Tudo bem, eu vou fazer, mas também vou trabalhar a matemática de outros jeitos. São práticas que eu acho que são importantes pra eles, mas que eu não deixo de trabalhar e legitimar o que é importante pra eles. Então a matemática, assim como a leitura e escrita, é uma resistência muito grande. (Professora)

4.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS LETRAS DO ALFABETO

Este subnúcleo expõe relatos dos alunos sobre a prática da professora de falar as letras do alfabeto, os seus fonemas, exagerando a sonorização e a articulação. Nessa prática, o momento central envolve a performance da professora na fonética de cada letra, o que é muito valorizado pelos alunos. Identificam-se a instrução das palavras a serem escritas, cada uma tendo sua fonética sonorizada letra por letra, a atividade onde os alunos tentam escrever e o *feedback* da professora, momento no qual as letras erradas são apontadas e a fonética das corretas é vocalizada pela professora.

Sujeito 1: Lembro. Nós pegamos as primeiras letras do alfabeto pra montar palavra. Tinha que ir tentando adivinhar a palavra que ia formar.(...) Gosto, acho importante.

Pesquisadora: E ter o alfabeto ali, colado na carteira ajuda?

Sujeito 1: Ah, isso ajuda.

Pesquisadora: Faz toda a diferença?

Sujeito 1: Faz, é uma coisa boa.

Pesquisadora: Dona B., dessa atividade que vocês estavam pegando a letra, montando a palavra, usando aquela folhinha das letras do alfabeto colada na carteira pra ajudar, fala pra mim, a senhora gosta dessa atividade?

Sujeito 6: Ajuda, porque as vezes a gente não sabe, aí a gente vai lá e olha e daí a gente já sabe que começa com aquela letra, né? Facilita bastante. Que nem, por exemplo queijo, a gente sabe que começa com “q”, então a gente vai na folha e olha, é essa. Resolve o problema.

Então, essa também é outra negociação com eles, porque no processo de alfabetização, a literatura mesmo sobre alfabetização, fala que é assim, que a letra de forma maiúscula ela ajuda o aluno com o traçar das letras, no cotidiano ela tá numa revista, num jornal, num outdoor, muito mais que a letra de mão, então isso facilita o aluno a fazer relações entre o que ele tá vendo no mundo e o que tá aprendendo na sala de aula. Então é importante que ele consiga desenvolver esse processo de alfabetização sem se preocupar tanto, num primeiro momento, com o contorno da letra, mas em fazer relações da letra que vê no mundo com o que ele aprende na escola. Mas o que eu acho, e que a literatura também tá mostrando, é que apesar de a gente fazer isso, é importante que seja apresentado a eles todas as letras. Então a gente aprende, no começo, com a letra de forma maiúscula, mas depois eles aprendem todas as letras. Com eles, eles não aceitam bem isso. Só que isso é inegociável com esse grupo. Eu já tentei milhares de vezes, principalmente com quem não tá alfabetizado ainda, quando eu comecei, eu passava letra de forma pra eles. Aí eles olhavam e tinham todos os argumentos possíveis, “como essa letra é feia”, “a gente não aprende com essa letra”, “a gente quer letra de mão, porque é isso que a gente usa”, e mesmo com todos meus argumentos a favor disso, eu não venci essa luta. Então o que eu faço com eles hoje é assim, eu tento mostrar pra eles que o que a gente aprende com letra de mão tá no mundo, então eu tento mostrar, que nem, com aquela revista “Terra da Gente”, que mostra os bichos, mostra a natureza, eles gostam muito, daí eu pedi pra escola comprar e vira e mexe eu tento ler textos da revista e fico “olha a gente vai ter que procurar no alfabeto da carteira a letra de forma que corresponde à letra de mão”, então fico tentando ajudá-los a fazerem essa relação o tempo todo. E do livro, que eu acho que ainda não tem muito material Dida tico para os mais idosos. Mesmo tendo pouco para os adultos, para idosos não tem quase nada. Precisa produzir um material com letras maiores, outros conteúdos de interesse, com qualidade. Isso falta muito.(Professora)

*Olha, eu acho que tem essa coisa do aluno ser letrado e do aluno ser alfabetizado. Eu acho que essa questão do letramento eu trabalho bastante. Então essa coisa da poesia, do repertório, da oralidade, de organizar um bom texto oralmente, isso eu trabalho bastante. Então eles sabem reconhecer uma poesia, sabem reconhecer uma receita, bula de remédio, sabem reconhecer dicas, sabem reconhecer vários gêneros textuais que eu já trabalhei, mas essa coisa de, efetivamente, o domínio do código da escrita, isso pra mim e principalmente pra eles, também é fundamental. **De conhecer as letras, de dominar todas as palavras. Então eu acho que tem essa parte do letramento que é importante, mas também tem isso de dominar o próprio código.** Então eu considero alfabetizado e letrado quando ele consegue ler todas as palavras, interpretar junto comigo, quando ele começa a conversar com o texto. O código escrito é um pedaço disso, mas é muito importante. (Professora)*

4.3. ATIVIDADES COM POESIAS

Neste subnúcleo constam relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula a partir de poesias, onde a professora estabelece, intencionalmente, uma conexão ou comparação entre o texto base e a vida dos alunos. Nessa prática, o momento central envolve a narrativa do aluno sobre sua experiência particular relacionada ao texto.

(Risada) Legal. E nessa aula ela tava querendo saber sobre poesia. Queria saber o que a gente achava sobre poesia. Eu acho que eu lembro o que eu respondi. Que poesia pra mim é vida, uma luz... vida. (Sujeito 3)

Ah, eu gostei, né, eu adorei. Porque sempre que ela sempre gosta, nas aulas dela de, de vez em quando, pôr uma música, ler poesia, pensar o que diz a música. E eu adoro música. Então... (sorriso) (Sujeito 3)

Então, Dani, essa opção tá relacionada com esse projeto maior, que é o projeto de história de vida que eu tô trabalhando com eles. Então, o Ferreira Gullart, por exemplo, é um poeta que ajuda a gente a pensar nesse sentido. Ele teve toda uma história de vida dentro da questão da ditadura militar, então ele faz uma crítica social. Assim como o pintor, o Botero, que faz crítica social, e outros também, como o Bertold Brecht que eu trabalhei com eles. Todo um trabalho de fazer pensar a realidade sob um outro ponto de vista, que muitas vezes é o ponto de vista de quem pára para fazer uma reflexão, do ponto de vista do trabalhador que um dia eles foram e muitos ainda são. Assim como meus alunos, que são trabalhadores. E tá relacionado com isso, com ajudar a ver a própria história de vida analisando de um outro jeito, mas também aproveitando o momento para conhecer poesia, dando acesso a algo que talvez eles não teriam acesso. Teve uma poesia que a gente trabalhou do Bertold Brecht, que ele fala da importância do esquecimento, não sei se você lembra, acho que chama “Elogio do esquecimento”, que ele fala o quanto é importante a gente esquecer algumas coisas, então eu fui trabalhando essa questão da crítica, mas o que eu procurei fazer foi uma seleção um pouco mais recortada dentro do que eu tava querendo fazer com eles que tá dentro desse projeto de olhar a vida não só carregada desse sofrimento que não dependeu somente dele, mas de um contexto que favoreceu esse sofrimento. Então essas poesias, as músicas do Chico (Buarque de Holanda), os filmes, enfim, a arte ajudando a repensar a própria história de vida, a própria biografia. Então eu aproveito para trabalhar a beleza da poesia, como você pode não deixar de ouvir Ferreira Gullart, como naquele trecho que ele diz “no mundo há muitas armadilhas, é preciso quebrá-las” essa coisa de entender o que é uma armadilha na vida, o que significa quebrar uma armadilha. Então essa coisa da linguagem, da estrutura do texto, da boniteza, do que é admirar uma poesia, o jeito que ele escreveu, como ele inverteu as palavras... Outro dia eu trouxe uma poesia dele do mar, repetia a palavra mar formando uma onda. Olha só, tem tanto jeito de aproveitar pra admirar a poesia e ao mesmo tempo pensar nosso projeto da biografia. Eu acho também que tem isso, de admirar a poesia, que é uma coisa maravilhosa...(Professora)

4.4. ATIVIDADES COM RECEITAS

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos e professora sobre momentos e aspectos das atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula a partir do trabalho com receitas culinárias.

Aborda a questão dos diferentes tipos de atividades a partir de receitas que despertam o interesse dos alunos, inclusive a elaboração de cadernos de receitas de um tipo específico.

Sujeito 2: Se eu me lembro? Eu lembro. Nós todos, cada um falava uma receita.

Pesquisadora: E a senhora gosta dessas aulas que a professora trabalha receitas de comidas?

Sujeito 2: Gosto, gosto muito. Dá pra gente aprender bastante de leitura e de cozinha novidade, umas comida diferente. Eu gosto.

Pesquisadora: Mas é legal ver essas ideias novas de comida que a professora traz?

Sujeito 5: É, a mulherada gosta.

Então, Dani, o trabalho com receitas é assim: quando eu comecei a trabalhar com esses alunos aqui nessa sala, era como eu falei pra você, lá embaixo, quando era no outro prédio, eu comecei a trabalhar com silabação, por causa da representação social deles e tudo mais, mas quando a gente veio pra cá, eu vi que eles já tavam aceitando texto escrito, eu comecei a trabalhar com receitas, e daí esse trabalho com receitas é uma coisa que eu faço sempre, é como se fosse uma atividade permanente com a turma. (Professora)

Então, primeiro porque é um gênero textual muito próximo da necessidade de vida deles, então tem muita dona de casa, e tem muitos homens que moram sozinhos e que cozinham em casa. Então, eu fui percebendo isso de acordo com a necessidade deles de vida mesmo. Então a minha preocupação é que se o que eu to trabalhando vai ter algum impacto na melhoria da qualidade de vida deles. Então, antes de trabalhar isso, a gente teve um projeto só com receitas de geleias. A gente fez um caderno de receitas, cada um trouxe sua receita e a gente produziu um livrinho de geleias. Aí eu pensei em trabalhar outras receitas, receitas do dia-a-dia, jeitos de combinação do que eles estão acostumados a comer, mas de outras formas de preparar e cozinhar o alimento. Só que daí, assim, como eles estão em processo de alfabetização, uma coisa que eu me preocupei foi de ter algumas palavras que são muito comuns nas receitas pra ajudá-los a ler e identificar. Porque meu objetivo, não sei se eu to sendo clara, é que eu trabalhei a receita de frango com milho, mas eu queria que nessa receita, que eles identificassem pra além da estrutura, do gênero, da forma, eu queria que eles identificassem algumas palavras que são comuns em todas as receitas. Pra eles olharem o texto, identificarem quantidades. Então, foi no supermercado, comprou uma latinha de creme de leite e no rótulo tem uma receita, então mesmo que eles não consigam ler toda a receita, o modo de preparo, que eles olhem pra aquilo e identifiquem a forma do tipo de texto e que ele consiga ler algumas palavras básicas. Leite, água, colher. Então quando eu pedi pros alunos irem lendo essas palavras e circularem, eu queria que essas palavras, que são recorrentes na maioria das receitas, que eles soubessem reconhecer. Por que isso? Porque ele olha naquelas palavras e entende, daí é como se ele vencesse uma barreira, ele pensa “tem alguma coisa aqui que eu conheço, de repente eu posso tentar ler e fazer essa receita.” É como se eu os ajudasse a ter um repertório de leitura pras receitas. Então essa é uma das minhas intencionalidades com as receitas, porque a gente trabalha receitas de todos os tipos, de várias coisas, mas eu ainda queria construir esse repertório de palavras que são recorrentes nas receitas.

4.5. DITADO

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre uma atividade que é tida por muitos como sua favorita: o ditado. Muitos alunos destacam o ditado como a atividade na qual percebem melhor o avanço de seu aprendizado e, também, na qual aprendem mais.

Me sinto feliz! Sinal que eu to positivo na aula! Ah, eu gosto do ditado. Ah, porque a gente lembra de muita coisa. É bem legal! Eu gosto de ficar me esforçando pra lembrar palavra. (Sujeito 3)

Eu não gosto de recortar. Recortar e colar no caderno, assim, isso eu não gosto mesmo. Mas essa de fazer ditado, eu adoro fazer ditado. Eu gosto. Porque eu acho que aprende mais. As letras que você não sabe, né? Aí você aprende. Agora, recortar, parece que não aprende. (Sujeito 4)

Eu gosto, é dessas coisas que eu gosto. E de ditado e fazer cópia. (Sujeito 6)

Gosto de ler, de escrever, de continha. E de fazer ditado, de quando a professora chama a gente pra ler na carteira, aí eu gosto, porque fica treinando a leitura.(...)É, que nem, quando ela fala assim pra fazer uma cópia, ou um ditado e depois chama a gente pra gente ler. Daí eu gosto. (Sujeito 6)

Então, isso é uma coisa que me causa muita dificuldade. Então, Dani, por isso que eu digo, ser professora da EJA é também negociar seus próprios princípios metodológicos. Porque, por exemplo, na educação infantil, a gente trabalha ditado em atividades de um ditar pro outro, numa atividade de seminário, de exposição... então tem um sentido. Com eles aqui, o ditado remete, na cabeça deles, a uma aprendizagem. De ele parar pra verificar as próprias estratégias dele, ele individualmente ver se acertou ou não. O que, ao meu ver, pra alguns tem sentido, pra outros não. Por exemplo, para os alunos em processo de alfabetização, ele pode até ver a palavra que tá escrita alí, ele escreve do jeito dele, mas quando ele vai ver, não é do jeito dele. Aquilo não vai provocar uma reflexão sobre o sistema de escrita. Vai provocar que ele vai apagar e vai copiar de novo. Então isso é uma coisa que não é tranquila pra mim. Apesar de ser uma prática que é importante pra eles, pra mim não é tranquilo, porque me remete a uma prática na qual eu não vejo reflexão sobre o sistema de escrita, mas pra eles tem um sentido. Então, como eu disse, é uma negociação, mas é uma coisa que, pra mim não é tranquilo, ainda, fazer, apesar de eles gostarem.(Professora)

4.6. ATIVIDADES NA LOUSA

Neste subnúcleo, reúnem-se relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas na lousa. Nesta prática, o momento central envolve a participação do aluno resolvendo as atividades propostas na lousa. Ocorre a instrução ou leitura, a atividade onde os alunos se encaminham para resolver o problema ou desenvolverem algo na lousa e o *feedback* da professora.

É legal, né, porque o texto, sobre o que ela começa a aula ali, que ela inicia, ela sempre pede pras pessoas irem lá (lousa) circular porque ela quer ver a pessoa entender o que tá lá. Porque só copiar não basta, tem que copiar e entender. Aí quando tem que encontrar a palavra mostra que aprendeu. (Sujeito 3)

Eu gosto de fazer cópia do livro também e ela chamar pra ler junto com ela. Eu acho que é a melhor parte. (...) Aí ela chama pra ver se a gente sabe, ver se escreveu certo, aí tem alguma parte que a gente não sabe ou erra, aí ela vai explicando. E gosto, também, depois da lousa, pra gente ler na lousa. A gente vai escrevendo e ela chama ali pra ler, eu acho a melhor coisa essa parte de ler na lousa. (Sujeito 6)

Eu lembro mais ou menos. Eu lembro bem de ir na lousa ler. Pra mim é difícil ler assim, de longe, daí a gente tem que ir perto. Eu gosto de ir perto. De longe eu quase não enxergo direito. (...) Ah porque, eu gosto de ir porque eu acho que eu to aprendendo, né? Eu to vendo a letra ali de perto, eu to aprendendo, né? (Sujeito 2)

Eu acho bom, eu acho bom. É bom porque a gente presta mais atenção. Quando a gente vai na lousa circular palavra tem que bater o olho lá e já ler. Fica mais atento. (Sujeito 5)

Eu fico! Que a gente nunca pensava que ia chegar esse dia, né! (...) Eu acho assim, que da idade que a gente tá gora, né, fazer isso aí, né, eu acho que é uma grande coisa. Eu gosto, me deixa feliz. (Sujeito 4)

Gosto sim. Tem muitas vezes que eu, as vezes termino de ler o texto e acho que poderia ter lido melhor, ter ficado mais calmo, assim, na hora. Ter lido ele com uma explicação melhor. Porque ler não é só ler. Tem pessoas que leem de um jeito que parece que dá uma explicação no jeito de falar. (...) Eu leio pra todo mundo ouvir... e ela (professora) lendo, parando em algumas partes, falando certo, o jeito que lê, as pessoas entendem mais. (Sujeito 3)

Tem uma coisa que eu fui aprendendo com os idosos, ao longo do tempo, é que ele lê na folha, e aquele primeiro contato com a palavra não garante uma compreensão mais direta do que tá sendo trabalhado, então eu tenho a impressão, tenho quase certeza, que com o idoso é assim: você trabalha várias vezes o mesmo conteúdo de diferentes formas. Porque é como se eles tivessem estratégias, formas diferentes de entender o que está sendo trabalhado. Então essa questão de ir na lousa, circular, escrever no caderno, eu ler com cada um, a gente ler junto, é uma forma de buscar formas de apreensão do texto de todos de diferentes formas. Então, por exemplo, quando eu peço pra ele vir na lousa, não é só circular a palavra, eu quero que ele identifique em outro espaço que não seja o caderno dele. E tem outra coisa que eu fui entendendo, Dani, por incrível que pareça, de fazer com que eles se movimentem um pouco na sala de aula. Porque é uma coisa impressionante o quanto eles ficam, se deixar, sentados o tempo todo. Como eles são muito resistentes à atividades de grupo, eu quero, com isso, que eles, minimamente, tenham um momento, ou que pára, ou que levante. Então quando eu insisto pra parar a atividade pra tomar um lanche, eu quero que eles se movimentem, vão ali, conversem. E isso de vir na lousa tem isso de um ajudar o outro, dá oportunidade da interação, da gente brincar e descontrair um pouco e dessa coisa mesmo dos espaços. De sair dessa coisa do caderno. (Professora)

4.7. PROJETO SOBRE AUTOBIOGRAFIA NO CONTEXTO DA DITADURA

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula sobre a narração, e posterior escrita de sua história de vida durante a época da ditadura militar. Aqui, verificamos atividades onde o momento central envolve a questão da expressão oral em sala de aula, por parte dos alunos, como meio de promover e participar da atividade de ensino em classe.

Ah, lembro que ela perguntou do que eu lembrava do presidente, então falei que meu tio, eu era pequena, mocinha, eu lembro que meu tio falava muito desse presidente, né. E a gente morava na fazenda, e meu tio era professor na fazenda. E o meu tio, quando a gente mudou pra fazenda ele já era professor, é que como não tinha emprego, naquele tempo não era que nem agora, né. Tinha emprego, mas aí meu tio foi pra fazenda, foi tomar conta da fazenda lá. E ele contou pro administrador que ele era professor, que ele era formado, tudo, aí o administrador falou: “Então você não vai tomar conta de roça, você vai fazer outra coisa pra mim.” Aí ele pois meu tio pra dar aula e meu tio tomava conta, ajudava o administrador na fazenda. E de noite o meu tio dava aula. O administrador mandou meu tio reunir todas aquelas pessoas, aqueles rapaz que não sabia ler e arrumou um salão pro meu tio dar aula. E eu ia, de vez em quando, lá no meu tio. Mas minha mãe não deixava, não deixava a gente ficar lá. Aí meu tio disse: “Deixa as meninas estudar aqui, V.” Aí minha mãe falava: “Não, elas tem que dormir pra amanhã levantar cedo.” Então não deixava a gente ficar. (...) É, então. Aí eu não ia, ou ia, assim, um pouquinho... (...) É, eu admirava o meu tio, ali, ensinando aquelas pessoas. Aí eu ficava na cozinha com a minha tia, e minha tia brincava comigo e com a minha irmã: “Olha quanto gatinho que tem ali, né!” Aí eu e minha irmã dava risada e falava: “É tia, nós vamos embora senão minha mãe fica brava.” Aí a gente ia embora. E também, meu tio só dava aula pra rapaz. Não tinha mulher. Então era por isso também que minha mãe não deixava. Mas eu admirava meu tio, sabe! E ele falava muito desse presidente. (...) Ah, eu sinto... fico emocionada! Eu gostava muito dele. Ele morreu em Campinas, veio pra Campinas e morreu...(...) Eu acho bonito. Eu gosto. Ah, eu fico emocionada! (Sujeito 4)

É bom. É bom porque a gente fica por dentro das coisas, do que tá acontecendo, do que já aconteceu, pra gente não cair mais em armadilha de votar no cara que não merece. Eu não confio nesses políticos. Eu queria que a juventude entrasse. Seria a maior alegria ver uma moça jovem, um rapaz jovem pra mudar as coisas. Esses aí tem cabeça só pra catar o dinheiro do povo. (Sujeito 5)

Dani, esse projeto é decorrência de um outro. Antes de eu ir pra Portugal, eu comecei um trabalho com eles de autobiografia. Que foi aquele arquivo que eu te mostrei outro dia que tinha a foto do aluno e um texto com a história de vida. E a intenção era que eles dialogassem com pessoas, mas como eu fui pra Portugal e depois eu fiquei doente, não consegui dar continuidade nesse projeto. Aí eu resolvi, a pouco tempo, retomar essa ideia do projeto com eles. Então tem esse registro, primeiro, da história de vida dos alunos, com a imagem dos alunos, e tem essa segunda parte, que eu quero levar eles a perceberem, que é assim: eu peguei a história de vida

dos alunos, mas não levei eles a observarem em que contexto social, econômico, aconteceu essa história, eu trabalhei só a história. Então eu trabalhei a história, a produção do texto com eles, a gente organizou a narrativa de cada um, a leitura e escrita do texto. A parte do contexto de quando se passou essa história na vida deles eu ainda não trabalhei. Então eu to tentando trabalhar essa parte com filmes, com poesia, com música, pra poder fazê-los perceber que contexto foi esse que eles viveram. E numa terceira etapa eu quero voltar nos textos deles que eu tenho todos guardados, onde eles contam sua história de vida pura e queria encorpar essa autobiografia de um jeito em que eles pudessem produzir outro texto sobre a história de vida deles, mas em que eles pudessem trazer essas informações do contexto social, político e tudo mais. Então, por exemplo, quando a gente voltar (das férias), tô pensando em trabalhar com uma série de filmes que vão ajudar a gente a pensar um pouco sobre o contexto da própria vida deles. Esse momento, esse trecho que você citou da ditadura militar, é um trecho importante, que eles citam muito nas histórias de vida. Muitos deles acabam dizendo que foi um momento que o Brasil foi um país em progresso, que teve os direitos trabalhistas conquistados, então eles olham pra esses fatos específicos, mas não conseguem, de fato, olhar pra esse contexto histórico de uma forma mais ampla, mais complexa, mais reflexiva. Eu quero ajudá-los a pensar o que mais aconteceu nesse período, porque o objetivo, lá no final, é voltar pra esses textos. Por exemplo, a dona A. produziu um texto, que eu mostrei pra você, que o título do texto era “Pãozão”, que ela deixa muito clara a trajetória de vida sofrida dela e compara com a vida das crianças hoje em dia e diz que ela não teve infância. Então, ela conta que ela questionava com a mãe dela que ela não teve vida e a mãe respondia que a dela foi muito pior ainda. Então a minha intenção é que a dona A. que está centrada naquela história de sofrimento, que ela entenda que aquele modo, aquela forma de vida estava organizada não de uma maneira gratuita, que esse sofrimento não foi um sofrimento gratuito, voluntário. Quero que ela veja que houve um contexto político, social e econômico que influenciou de uma maneira muito importante a forma como ela viveu e que ainda influencia hoje. Mas esse movimento que a gente tá fazendo de discussão não vai garantir a reflexão, tem que discutir agora, o passado, o presente e depois voltar. Então é um trabalho que eu acho que vamos finalizar só em dezembro com eles. (Professora)

4.8. ESTUDOS DO MEIO

Este subnúcleo discute a prática da professora de planejar estudos do meio para variados destinos com diferentes propostas. Os estudos do meio visam, muitas vezes, complementar projetos desenvolvidos em sala de aula, proporcionar acesso a lugares que os alunos tinham vontade de conhecer, ampliar as possibilidades de conhecimento, ou mesmo lazer. São momentos muito apreciados e valorizados pelos alunos.

Eu gostei daqueles quadros que a gente viu, gostei disso. Ah, gostaria (de voltar), hein. É bom fazer esses passeios. (Sujeito 1)

Então, a A. sempre falava dos quadros, ela mostrava pra nós sobre o pintor que pintou os quadros, e ela falava pra nós: “Um dia nós vamos lá ver esses quadros que esse pintor pintou.” Aí chegou o dia que a gente foi, né. E eu adorei, gostei. Tinha muita coisa. Eu gostei de um quadro que tinha lá. Tinha vários, mas o que eu mais gostei foi um lá. (Sujeito 4)

Sujeito 5: Bom, todos que nós já fizemos eu gostei muito. E gostei mais do planetário porque eu vi coisas que eu nunca tinha visto. O movimento do Sol, da Lua, das estrelas. É bonito.

Pesquisadora: Então o senhor gosta desses passeios e acha que é importante. Por que distrai a cabeça e porque aprende alguma coisa?

Sujeito 5: Isso! É verdade! Também aprende.

Pesquisadora: E a professora vai junto nos passeios e vai ensinando?

Sujeito 5: Ela vai, ela mostra e explica tudinho pra gente. Eu to doído pra voltar passear outra vez.

Essa atividade, desse passeio, o que a gente fez? Essa foi a exposição do Botero que a gente viu lá no SESC, então o que a gente fez? A gente fez toda uma discussão de quem foi o Botero e porque ele pinta, na essência, mulheres gordinhas. Então o que significa a gordura, a crítica que ele faz ao consumismo, ao exagero da sociedade moderna, então eu trouxe as imagens. Aí tem uma coisa que eu sinto falta, um datashow. Eu tive que pegar meu laptop e ir mostrando um monte de imagens pra cada um. Aí fui fazendo essa discussão come eles de que essa crítica que o Botero faz é muito recente, que a gente vive muito isso, que a gente vive em uma sociedade que instiga a gente a comer muito, a consumir muito sem refletir muito sobre as coisas. Então conversamos sobre quando ele pintava todo mundo gordinho, o que ele queria dizer com isso. Aí a gente foi pra exposição. Aí quando a gente foi pra exposição, eles aprenderam outras coisas, mas eles já sabiam quem era o Botero e tudo mais. Quando a gente voltou e eu fiquei perguntando o que eles mais gostaram, o que eu queria saber? Se o passeio fez sentido pra eles, se isso alterou, em alguma coisa, o repertório cultural deles. Então, hoje, pra mim, não é tanto se eles sabem quem é o Botero ou não, mas se eles sabem fazer essa reflexão, um tanto crítica, do que o Botero nos ajuda a pensar. Por exemplo, o excesso de consumismo, o excesso de ação nossa sem muita reflexão do que é colocado pra gente. Então se eles conseguem fazer esse pensamento, esse caminho, isso me ajuda, me ajuda a me sentir mais satisfeita como professora, dessa criticidade maior. Então tem passeio que a gente faz por passeio, por exemplo, teve um passeio que a gente fez na mata de Santa Genebra, que foi uma atividade que a gente fez para curtir. A intenção nossa era sentar e aproveitar, fazer um piquenique, curtir, lazer, sair da sala de aula, conversar, bater papo, cada um trouxe um bolo, alguma coisa, caminhamos na mata, ficamos no verde, que é uma coisa que eu acho que é importante fazer. Com eles, é importante as atividades terem um objetivo didático, mas também, essa coisa de ter lazer, interação entre eles, que eu acho importante também. (Professora)

4.9. ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL

Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre momentos nos quais o professor vai até sua carteira, sentando de par com eles, durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de

aula. São situações onde a professora, realizando um atendimento individual, foca especificamente as dificuldades de cada um, em momentos de proximidade física.

Senta lá (carteira) bastante, me ajuda muito. (...) Gosto, claro que gosto, quando eu não to conseguindo ou to demorando ela vem e me ajuda, faz comigo, aí eu consigo. É que eu sou muito vagarosa. Eu demoro pra escrever o que ela coloca na lousa. Aí ela tá sempre cuidando pra eu terminar a lição. (Sujeito 2)

Muitas vezes ela faz isso de me ajudar, né? Muitas vezes eu faço disso de me confundir, pular linha, ir pra outro, eu sou assim. E sempre eu peço pra ela vir arrumar pra mim. Eu gosto. Daí eu fico sabendo que tô fazendo certo. Ela ajuda bastante. (Sujeito 2)

Acho que ela chamar a gente pra ler, né? Na hora que ela senta na carteira e lê junto com a gente é quando mais dá pra aprender, né? A gente lê melhor. Porque quando ela tá junto, no momento que a gente erra ela já vê e já ensina certo. Corrige, né! E isso é bom. (Sujeito 6)

Eu acho bom. Acho importante, porque as vezes é uma coisa que a gente não tá entendendo, ela vem e ajuda a gente a pegar bem a explicação. É bom isso aí. (...) É. Demais. (Sujeito 5)

É a coisa mais boa do mundo que a gente acha. Ver uma pessoa dando atenção, assim, pra gente né. A gente percebe que se importa, né? Ela é muito boa pra gente. (Sujeito 2)

Essa questão da intervenção individual, ela existe por várias razões. Primeiro porque eu acredito na intervenção individual, eu acho que ela é importante, também por conta da resistência deles de formar grupos, que é uma coisa que eu preciso vencer ainda. Então, a minha intervenção faz muito sentido pra eles e pra mim também, no sentido de provocar uma reflexão que, talvez, sozinhos eles não conseguiriam fazer. Então, essa prática recorrente que eu tenho de ler junto com eles, de tentar fazer eles compreenderem, por exemplo no vídeo a gente tá lendo uma receita de “refogado de jiló”, então pra eles lerem a palavra, eu tinha a prática de fazer eles perceberem com que letra começa, com que letra termina. Eles olharem a letra de que começa e a que termina, só essa intervenção não vai favorecer com que ele compreenda, que ele leia a palavra. Então o meu exercício é o de fazer, cada vez mais ele olhar pra dentro da palavra, fazer ele perceber que tem outras letras dentro da palavra “refogado”, ver que letras são essas, que sons são esses, e que dentro do texto, que palavra poderia ser. Depois eu faço listas de palavras que começam e terminam com as mesmas letras, que começam com “r” e terminam com “o”. Então eles precisam identificar as letras do meio que formam a palavra. Nessa leitura acompanhada dessa forma, é como se eu fosse pensando junto com eles. Por isso que eu vou lendo individual, para ajudá-los nessa coisa de brigar com o próprio texto, como diz o poeta, a gente briga com a palavra, a gente tem uma luta com a palavra nessa busca de interpretar. Então eu tento ajudá-los a fazer a leitura. Porque a interpretação a gente faz coletivamente, mas de brigar mais, de insistir mais com as palavras, de trabalhar mais individualmente é pra instigar mesmo eles a insistirem com a própria leitura, com a própria aprendizagem. (Professora)

4.10. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Este subnúcleo aborda relatos dos alunos sobre diferentes atividades realizadas e entendidas por eles como forma de a professora observar o desenvolvimento da turma. Nessas práticas, o momento central envolve a participação do aluno de variadas formas, expondo o seu desenvolvimento na atividade proposta para que a professora possa diagnosticar, como forma de embasamento para tomada de decisões de ensino. Os alunos percebem que a professora está, de alguma forma, avaliando sua capacidade de resolver a situação proposta, mas têm clareza de que tal avaliação visa, unicamente, ao avanço do seu desenvolvimento e nunca será usada de forma negativa.

Ela sempre faz pergunta pra nós. Do texto, né? (...) Eu acho bom, eu acho mesmo, porque aí a gente fica sabendo que ela também gosta, né? De saber as coisas da gente. A gente aprende com os textos que ela trás. (Sujeito 2)

Porque ela quer saber se a gente aprendeu, se quer aprender, né?(...) Consegue perceber se nós tá aprendendo. (Sujeito 2)

Ela torna a explicar, torna a escrever na lousa, torna a fazer de novo até nós aprender direitinho. Pra nós escrever de novo, ler. Pra nós aprender. (Sujeito 2)

Eu acho importante, Dani, ele verbalizar o pensamento dele. Eu acho que quando ele verbaliza do que ele tá pensando, o jeito que ele tá pensando, isso me ajuda a fazer uma intervenção. Então, essa coisa de fazer ele se colocar é importante para eu conhecer o modo de organização do pensamento dele, porque daí, eu vendo o jeito como ele se coloca, eu consigo fazer uma intervenção mais aproximada do jeito como ele tá pensando pra poder participar da aula. (...) Uma avaliação diagnóstica. Um acompanhamento da forma como ele tá pensando. Então, por exemplo, se eu coloco uma receita na lousa e coloco os ingredientes e pergunto pro seu J.: “Seu J., tem salsinha na receita?” Se ele prestou atenção, ou se ele fez alguma relação com o que está ali, ele vai ensaiar, ele vai arriscar, ele vai tentar formas de buscar solução pra aquilo, e de a gente conversar, dele se expressar eu posso, também, encontrar formas de valorizar o saber que ele tem. Então se ele falar uma palavra que começa com “s”, se ele apontar a palavra “sal”, eu vou perguntar como que ele chegou nessa conclusão, tudo bem que não é a palavra que eu pedi, mas como que ele escolheu aquela palavra? Ótimo, ele já reconheceu algumas letras, ainda não acertou, mas já avançou alguma coisa. Assim eu posso valorizar o que ele tem como ponto de partida e usar isso pra conquistar outras coisas. Então essa coisa de eles se posicionarem na aula eu acho importante também. E não é fácil, porque, de novo, pra eles isso não é a aula. Pra muitos deles, isso é perder tempo. Então como eu disse, é uma negociação. Então eu tenho esse processo de negociação das práticas, no começo do meu trabalho com eles eu falei que a gente ia ter ditado, ia ter aula do jeito que eles gostassem e pedissem, mas que também ia fazer algumas aulas do jeito que eu achava legal pra eles aprenderem. Então eu combinei que a gente ia casar o jeito que eles gostam mais, com o jeito que eu, com tudo que eu estudei, acho que é bom pra ensinar. (Professora)

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Afetividade e condições de ensino: a mediação pedagógica e sua repercussão na educação de jovens e adultos”, que tem como objetivo: identificar, descrever e analisar a dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica entre professor e alunos adultos, buscando compreender de que forma a afetividade participa do desenvolvimento humano.

Sua contribuição envolve permitir a filmagem de sua participação em sala de aula durante as atividades de ensino e conceder entrevistas enquanto assiste as filmagens das quais participou. As filmagens serão vistas apenas pelos sujeitos da pesquisa, pela pesquisadora e por seu orientador. As entrevistas serão gravadas e posteriormente, transcritas, se assim você permitir. A pesquisa, as filmagens e as entrevistas serão realizadas pela pesquisadora Daniela Gobbo Donadon Gazoli, estudante de pós-graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação do professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa. As gravações serão armazenadas em computador de acesso apenas da pesquisadora e descartadas após dois anos do fim da pesquisa.

O(A) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para o aumento do conhecimento científico na área de Educação de Jovens e Adultos.

Se tiver qualquer dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (19) 30431770, ou pelo e-mail: danidonadon@gmail.com. Se desejar obter mais informações a respeito dos aspectos éticos da pesquisa, poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP:

Comitê de Ética em Pesquisa. - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 – Caixa Postal: 6111 13083-887 Campinas – SP. Fone: (19)3521-8936. E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Se o(a) Sr(a) estiver de acordo em participar, deverá preencher e assinar a Declaração de Consentimento que se segue, e receberá uma cópia do presente Termo.

Eu _____, RG: _____ declaro que estou ciente do completo teor das informações constantes no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e que tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas e optei por participar voluntariamente da pesquisa.

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora Responsável: _____

Daniela Gobbo Donadon Gazoli