

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário-Executivo
José Henrique Paim

Secretário da Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade
Ricardo Henriques

**TRABALHANDO
COM A EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS**

ALUNAS E ALUNOS DA EJA



Diretor do Departamento
de Educação de Jovens e Adultos
Timothy Denis Ireland

Coordenadora-Geral
de Educação de Jovens e Adultos
Cláudia Veloso Torres Guimarães

Equipe de elaboração

Redação:
Elisabete Costa
Sônia Carbonell Álvares
Vera Barreto

Coordenação:
Vera Barreto

Revisão:
Maria Luisa Simões
Glória Maria Motta Lara

Design gráfico, ilustração e capa
Amilton Santana

Fotos da capa:
Moisés Moraes

Agradecimentos:
Ana Paula
Cícero Cirilo dos Santos
Janete Costa
Lucillo de Souza Júnior
Maria Suemi Salvador
Neusa Ribeiro

Brasília - 2006

Apresentação

O Ministério da Educação, para enfrentar os processos excludentes que marcam os sistemas de educação no país, cria, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades são os objetivos desta nova Secretaria.

A SECAD, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, busca contribuir para atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica. Para tanto, é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. Esse olhar voltado para o aluno como o sujeito de sua própria aprendizagem, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado, contribui, efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade.

Apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos. Procurando apoiar esses educadores, a SECAD apresenta a coleção **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**, composta de cinco cadernos temáticos. O material trata de situações concretas, familiares aos professores e professoras, e permite a visualização de modelos que podem ser comparados com suas práticas, a partir das quais são ampliadas as questões teóricas.

O primeiro caderno, ALUNAS E ALUNOS DA EJA, traz informações, estratégias e procedimentos que ajudam os educadores a conhecerem quem são os seus alunos e alunas. Questões que abordam o perfil do público da educação de jovens e adultos, tais como: porque procuram os cursos, o que querem saber, o que já sabem e o que não sabem, suas relações com o mundo do trabalho e na sociedade onde vivem.

Em A SALA DE AULA COMO UM GRUPO DE VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM, segundo caderno desta coleção, são apresentadas algumas estratégias capazes de gerar, desenvolver e manter a sala de aula como um grupo de aprendizagem onde cresçam os vínculos entre educador/educando e educandos entre si.

Nos dois cadernos seguintes são abordados quatro instrumentos importantes para a prática pedagógica dos professores e professoras: OBSERVAÇÃO E REGISTRO, AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO. São desenvolvidas, entre o conjunto de questões pertinentes aos temas, suas funções e utilidades no cotidiano do educador.

O último caderno, O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E PROFESSORES, apresenta orientações e discussões relativas à teoria do conhecimento: como os alunos aprendem e como os professores aprendem ensinando.

Boa leitura!

Ricardo Henriques
Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Índice

Apresentação 1

Parte 1

A identidade dos alunos e alunas da EJA

Introdução 3

A visão de mundo dos alunos da EJA 4

Os conhecimentos já adquiridos 6

A procura pela escola 8

Parte 2

As diferentes raízes culturais 12

As marcas da exclusão 15

Condições sócio-econômica e cultural 15

A baixa auto estima 16

A marca do trabalho 19

Parte 3

O que a escola representa para os alunos e alunas da EJA

A escola como espaço de sociabilidade 23

A escola como espaço de inserção social 25

A escola e sua dimensão cultural 34

A escola como espaço de conhecimento especialmente da alfabetização 35

Bibliografia 48

Fotos 49

OS ALUNOS E AS ALUNAS DA EJA

INTRODUÇÃO

Josué tem 17 anos, nasceu num povoado perto de Paulo Afonso, no norte da Bahia. É o quarto dos seis filhos de um pequeno sitiante conhecido como Dô e de Das Dores, uma mulher decidida, que acompanha o marido, todos os dias, no serviço da roça.

Josué não foi à escola quando criança porque a família precisava da ajuda dele no cuidado com os animais: algumas galinhas, alguns porcos, dois cavalos e três vacas. Os irmãos mais velhos aprenderam a ler com uma professora que morava no povoado. Quando chegou a vez de Josué, a professora mudou de cidade e a escola mais próxima ficava muito longe.

O irmão mais velho resolveu procurar trabalho numa cidade com mais recursos e foi para Itabuna. Josué, que na época tinha 14 anos, foi junto. Sem encontrar emprego, mudaram para Vitória da Conquista. Lá o irmão trabalha como pedreiro e, dependendo do serviço, leva Josué para ser ajudante. Perto de onde moram há uma escola que todas as noites enche de jovens. Josué se animou porque sentia na pele como é dura a vida de quem nem sabe ler. Ele é agora um aluno da EJA.

Esmeralda é mineira de Montes Claros. Foi criada pela avó que só colocou a menina na escola, quando ela já tinha 10 anos. Esmeralda parecia imensa ao lado de seus colegas de menos idade. Isso era motivo de muita gozação. A professora parecia ensinar bastante, mas ela aprendia pouco. Foi reprovada duas vezes na mesma série e sua avó achou que ela não dava para o estudo. Casou com 16 anos e logo vieram os filhos: Jacira, Helena, Selma, Geraldo, Benedito, Graça e Aparecida. Cuidar da casa e dos filhos consumiu todo seu tempo. Mas, os meninos foram à escola: Graça é professora, Benedito e Geraldo são motoristas, Jacira trabalha num escritório como secretária e Aparecida

está no colegial. Com os filhos criados e viúva, Esmeralda descobriu que podia realizar um dos seus sonhos: ir à escola para aprender o que sempre quis: ler, escrever, entender tudo que escuta, fazer as contas do que gasta e muitas coisas mais. Ajudada pelos filhos saiu à procura da escola mais perto de sua casa. E está muito feliz, dizendo que estudar *“é melhor do que podia imaginar.”*

Josué e Esmeralda são dois dos milhões de jovens e adultos que procuram a escola. Eles e todas as outras alunas e alunos da EJA serão o nosso ponto de partida e de chegada nesse caderno e nos outros da mesma série. Aqui, estaremos esboçando a identidade desses alunos e alunas e o papel que a escola representa para eles. Procuramos trazer as vozes deles e dos professores e professoras com o intuito de contribuir para a melhor compreensão do vasto mundo da educação de jovens e adultos.

VISÃO DE MUNDO DOS ALUNOS E ALUNAS DA EJA

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos.

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

Durante muito tempo, a psicologia esteve centrada nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois compreendia que o desenvolvimento terminava com o fim da adolescência e que esta etapa representava o auge do desenvolvimento humano. Entendia-se que na idade

adulta as pessoas se estabilizavam e na velhice se deterioravam.

Estudos recentes contrariam esta concepção porque indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações. Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos. Talvez sejam menos rápidos, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade.

Ao escolherem o caminho da escola os jovens e adultos optam por uma via propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal:

“O meu maior desejo é poder terminar meus estudos, fazer um curso técnico ou mesmo uma faculdade, pois já estou percorrendo metade do caminho dos meus desejos. Espero da vida a capacidade infinita de realizar com êxito qualquer tarefa e decidir agir com otimismo e autoconfiança, porque dias prósperos não vêm por acaso, nascem através de muita luta e persistência.”

Marcelo (aluno de EJA)

**PENSE SEMPRE EM
SEUS ALUNOS JOVENS
E ADULTOS COMO
PESSOAS EM
DESENVOLVIMENTO!**

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao **ver** e ao **fazer**, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o **ver** desse aluno, deixando-o preparado para **olhar**. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa.

“Acredito que duas das minhas melhores qualidades são a perseverança e a esperança, porque já passei por inúmeras

dificuldades, mas hoje sou melhor que ontem. Com as dificuldades a gente aprende a valorizar as conquistas.”

Diocrésio (aluno da EJA))

PERCEBA COMO SEUS ALUNOS VÃO MUDANDO SUA MANEIRA DE SER, DE SE COMPORTAR E DE SE RELACIONAR E COMO VÃO TRANSFORMANDO SEU OLHAR SOBRE O MUNDO. PROCURE VALORIZAR AS CONQUISTAS E AS PEQUENAS VITÓRIAS DE CADA UM DELES!

OS CONHECIMENTOS JÁ ADQUIRIDOS

Os conhecimentos de uma pessoa, que procura tardiamente a escola, são inúmeros e adquiridos ao longo de sua história de vida. Enfatizaremos, nesta publicação, duas espécies destes conhecimentos, originados das experiências de vida dos alunos e alunas: o *saber sensível* e o *saber cotidiano*.

O *saber sensível* diz respeito aquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro. Caracterizado pela Filosofia como um saber pré-reflexivo, nos leva à idéia de que existe um conhecimento essencial, acessível a toda a humanidade: uma verdade mais antiga que todas as verdades conquistadas pela ciência, anterior a todas as construções realizadas pela cultura humana.

O *saber sensível* é um saber sustentado pelos cinco sentidos, um saber que todos nós possuímos, mas que valorizamos pouco na vida moderna. É aquele saber que é pouco estimulado numa sala de aula e que muitos professores e professoras atribuem sua exploração apenas às aulas de artes.

No entanto, qualquer processo educativo, tanto com crianças quanto com jovens e adultos, deve ter suas bases nesse saber sensível, porque é somente através dele que o(a) aluno(a) abre-se a um conhecimento mais formal, mais reflexivo.

Os alunos jovens e adultos, pela sua experiência de vida, são plenos deste *saber sensível*. A grande maioria deles é especialmente receptiva às situações de aprendizagem: manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos e com as vivências proporcionadas pela escola. Essa atitude de maravilhamento com o conhecimento é extremamente positiva e precisa ser cultivada e valorizada pelo(a) professor(a) porque representa a porta de entrada para exercitar o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim construir um outro tipo de saber: o conhecimento científico.

Olhar, escutar, tocar, cheirar e saborear são as aberturas para nosso mundo interior. Ler e declamar poesia, escutar música, ilustrar textos com desenhos e colagens, jogar, dramatizar histórias, conversar sobre pinturas e fotografias são algumas atividades que favorecem o despertar desse *saber sensível*.

A segunda espécie de saber dos alunos jovens e adultos é o *saber cotidiano*. Por sua própria natureza, ele se configura como um saber reflexivo, pois é um saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios éticos, morais já formados, anteriormente, fora da escola.

O saber cotidiano possui uma concretude, origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. Esse saber, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, freqüentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado, mas não sistematizado. É um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, freqüentemente, pelo próprio aluno.

O saber cotidiano não é necessariamente um saber utilitário, desenvolvido para atender a uma necessidade imediata da pessoa. Pelo contrário, pode também se configurar em uma espécie de conhecimento que requer um afastamento, uma transcendência com relação ao seu objeto. Uma cozinheira, por exemplo, pode executar uma simples receita mas pode, também, recriá-la, estabelecendo hipóteses a respeito de um novo ingrediente que poderia ser acrescentado para melhorar o sabor do prato em questão.

Os conhecimentos que os alunos e alunas trazem estão diretamente relacionados às suas práticas sociais. Essas práticas norteiam não somente os saberes do dia-a-dia, como também os saberes aprendidos na escola.

A aprendizagem escolar, ao promover um conhecimento legitimado pela sociedade, só se torna significativa para o(a) aluno(a) se fizer uso e valorizar seus conhecimentos anteriores, se produzir saberes novos, que façam sentido na vida fora da escola, se possibilitar a inserção do jovem e adulto no mundo letrado.

A PROCURA PELA ESCOLA

Sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida.

Além disso, a escola que os alunos têm em seu imaginário, aquela que conhecem porque já passaram por ela anos atrás ou porque acompanham o cotidiano de seus filhos, nem sempre é aquela com que se deparam nos primeiros dias de aula. Nesses casos, esperam encontrar o modelo tradicional de escola, ou seja, um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados da lousa, onde o(a) professor(a) é o único detentor do saber e transmite conteúdos que são recebidos passivamente pelo(a) aluno(a). Esperam muita lição de casa porque acreditam que a quantidade de treino leva a boa aprendizagem. Especialmente, os alunos mais velhos se mostram resistentes à nova concepção de escola que os coloca como sujeitos do processo educativo, que espera deles práticas ativas de aprendizagem. Muitos, ao se depararem com uma aula na qual são convidados a pensar juntos, em grupo; a resolver desafios diferentes dos exercícios mais convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal; a fazer matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos; estranham, resistem e

acreditam não ser esse o caminho para aprender o que a escola ensina. Neusa, uma aluna de EJA, descreve bem esse quadro:

“Na primeira semana de aula, eu estava muito assustada, não entendia nada, tudo era diferente. Cheguei até a pensar em desistir, mas criei coragem e continuei, e hoje estou muito feliz”.

Este cenário poderá ser transformado na medida em que a escola investir no acolhimento desse(a) aluno(a), que é alguém especialmente receptivo à aprendizagem, repleto de curiosidade e que vai para a sala de aula desejoso de novas experiências. Da parte do(a) aluno(a), como bem pudemos ver no depoimento de Neusa, ele(a) também precisa ajustar suas expectativas à realidade que encontra quando volta para a escola, um desafio que, por vezes, mostra-se custoso demais, incorrendo, em muitos casos, no abandono, em nova desistência.

A aluna Nilda, de 28 anos, ao ingressar numa escola de EJA, ficou surpresa ao saber que teria de assistir aulas de artes. Com o tempo, através da experiência obtida no curso, seu olhar sobre a escola se transformou:

“Quando estudei na escola, a educação artística era uma coisa mecânica, não dava prazer em estudar. Mas fui obrigada a mudar de opinião ao ingressar nesse colégio (...) De tudo que aprendi, sei que educação artística não se limita somente à régua e compasso. Existe muito além dos limites de simples traçados. Digamos que a arte é infinita e maravilhosa. Simples, completa e fascinante”.

Nesse sentido, além do aumento da oferta de vagas, é preciso considerar as condições de permanência do(a) aluno(a) jovem e adulto na escola, bem como aquelas que lhe permitam concluir a escolarização. Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela.



“O Pensador”
Auguste Rodin
1840 - 1917

VALE A PENA PENSAR...

- Na sua experiência, trabalhando com jovens e adultos, que motivos têm os alunos para chegar à escola? E para deixar?
- Você já perguntou aos seus alunos o quê eles procuram na escola? O que representa para eles a retomada da escolarização? Que dificuldades encontram, dentro e fora da escola, para concluir seus estudos?
- De que maneira você atua no sentido de proporcionar um acolhimento a esses alunos, em sua chegada à escola?
- Que trabalho a escola de EJA precisa fazer para que os alunos nela permaneçam e concluam seus estudos?
- Esta é uma pequena e importante investigação, que pode contribuir bastante para as mudanças que cada escola deve imprimir em sua forma de trabalhar, para garantir um encontro mais efetivo entre ela e seus alunos.

A professora Suemi, de São Paulo, começou o seu trabalho com uma grande conversa. Cada um falando de si, de suas histórias, de suas famílias. Num dado momento da conversa, a professora jogou a questão: por que procuraram a escola? Algumas das respostas que ouviu são bastante intrigantes. Vejamos um trecho do registro feito por ela, sobre essa conversa:

“Por que procurei a escola?”

Nenhuma palavra era vã, cada uma vinha carregada e repleta de seu sentido essencial. O discurso era interior e todos estavam como num transe. A realidade de um se confundia com a diferença do outro numa busca comum:

“... quero poder escrever o que eu penso”, 15 anos, mulher.

“... quando tem um sistema novo prá por no carro, tenho que pedir prá alguém ler e explicar”, 22 anos, homem.”

“... ler as placas, os ônibus, sair da cidade”, 25 anos, homem.

“...Não dá pra melhorar o meu negócio”, 32 anos, mulher.

“...nas paradas da tropa, meu pai me ensina em pedaços de jornal”, 48 anos, homem.

“... saber o que está escrito num livro, numa placa, num bilhete”, 62 anos, mulher.

“...poder escrever e ler uma carta. O que está escrito na nota fiscal que eu levo da loja”, 27 anos, homem.

“... passar no teste para um emprego melhor”, 27 anos, homem.

A escola aparece como um direito roubado nos tempos do esconde-esconde e hoje resgatado com o passo lento do reumatismo, com as noites sem namoro e com a ausência na mesa do jantar. Os homens voltaram mais cedo e as mulheres primeiro formaram seus filhos. Nas falas, aparece a própria sociedade na sua crueza e a esperança apesar e ainda um aleijão não saber ler e escrever, como uma dor, uma deformidade.”

Este relato revela a realidade da EJA: os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita.

Quais são, então, nossos principais desafios?

Construir uma escola na qual professores e alunos encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos.

Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentirem sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente.

DIMINUIR A DISTÂNCIA ENTRE O QUE ESPERAM OS ALUNOS E ALUNAS E O QUE A ESCOLA LHEZ OFERECE É TAREFA QUE SÓ PODE SER CUMPRIDA PELOS PROFESSORES DA EJA !

AS DIFERENTES RAÍZES CULTURAIS

Nos centros urbanos, um traço presente nas classes de educação de jovens e adultos é o da diversidade de origens. Encontram-se, nos espaços da sala de aula, pessoas que migraram de suas cidades de origem em busca de melhores condições de vida, trabalho, moradia, estudos e de novas oportunidades. O movimento migratório, que data de décadas, teve seu auge nos anos de 1960 e 1970 e continua levando um sem-número de famílias ou pessoas a fincarem raízes noutros espaços, a mergulharem em outras culturas.

Especialmente nas metrópoles das regiões sul e sudeste é comum que uma sala de EJA componha um retrato do Brasil: os traços físicos, modos de falar, agir e reagir, formas de lazer, preferências culinárias ou musicais dos alunos nos remetem a todos os cantos do país. Esse quadro é revelador, inclusive, da enorme riqueza da cultura brasileira marcada pela diversidade, pela pluralidade.

Noutras regiões, é comum encontrarmos alunos e alunas que saíram do campo, de um espaço rural, e dirigiram-se para a cidade “para continuar os estudos” ou “para arrumar um trabalho fixo”.

Se a origem de nossos alunos é diversa, naturalmente, o acúmulo e a bagagem cultural deles também são. Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. Especificamente no caso dos alunos e alunas jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Ela possui uma dimensão muito pragmática, voltada para a ação, que gosta de se movimentar e fazer junto uma construção marcadamente compartilhada e coletiva.

O conjunto cultural formado pelas pessoas que se encontram numa mesma série, numa sala de aula, é, então, extremamente rico. A cultura marca a visão de mundo e é a base onde a construção de conhecimentos vai se dar.

Para lembrar as raízes dos alunos e alunas, a professora Leda, de São Paulo, usou o tema alimentação e suas memórias afetivas como foco de interesse para estimular os jovens e adultos a escrever com naturalidade e fluência. Esses textos, impregnados pelo poder sensorial da comida de infância, também resgatam tradições culinárias antigas, que se perdem na memória, pois Leda sente que os alunos migrantes se acostumam com os hábitos de São Paulo muito depressa.

Com os textos produzidos, ela montou um livro de receitas da classe. Na apresentação do livro, Leda escreveu:

“Neste livro estão reunidas algumas das memórias mais queridas e, porque não? doloridas de nossa experiência alimentar de quando ainda éramos bastante jovens. Estas lembranças ajudam-nos a compreender os costumes caseiros do povo do qual fazemos parte, nascidos em diferentes regiões do país. (...) Essa memória gastronômica aqui registrada vai carinhosamente contando nossa vida e revelando-nos enquanto seres fazedores de História. Esperamos, com isso, trazer um pouco mais de felicidade para os momentos, hoje fugazes, em que parentes e amigos se reúnem em torno à mesa. Privilégio que vivemos naqueles tempos.”

Abaixo, estão alguns trechos dos textos escritos pelos alunos:

“Prato bom era caranguejo servido com arroz e feijão com leite com farinha adoçado, do lado. E eu gostava quando o caranguejo tinha ova. Era uma delícia.”

“Comida boa, também, era quando minha mãe ganhava neném. Era um pirão de galinha caipira bem gostoso. Quem fazia era meu pai, mas ele fazia com tanto capricho que de longe se podia sentir o cheiro daquela comida. Quando ficava pronto, o pai me mandava levar a comida no quarto para a mãe. E ele já deixava a minha parte na panela. Eu voltava correndo para a cozinha e meu pai colocava um pouco de arroz naquela panela com o final do pirão. Eu pegava a panela e ia para o quarto fazer companhia para

minha mãe. Não podia sentar na cama dela e ficava no chão, perto dos pés da cama.”

“Bom também era carne-de-sol assada na brasa e piabinhas que eu mesmo pescava no córrego. E salada de folhas de couve crua, com arroz e feijão. Minha mãe fazia cortado de abóbora com quiabo e carne de sol picada em pedacinhos e minha avó, biju de tapioca com coco moído; e ficava delicioso, puro ou com margarina e café.”

“Eu comia de tudo, até manga verde com sal ou açúcar. Ou leite com farinha de milho. A mãe levantava de manhã e tirava o leite da cabra, depois coava num pano e fervia numa panela. Com farinha bem torradinha e um pedaço de rapadura! Hum!”

“O prato mais delicioso... virado de banana com queijo! Lembrome que meu pai adorava. Mas tinha que ser com bastante queijo! Receita: oito bananas nanicas, bem maduras, três ovos, 1 xícara de açúcar, quilo de queijo meia cura, três copos de farinha de milho e uma pitada de sal. Primeiro colocava uma colher de óleo na panela, depois as bananas e os ovos; mexia, juntava a farinha, mexia, até misturar tudo. Em seguida, os pedaços de queijo picado e, por último, o açúcar. Mexia tudo até o queijo derreter e desgrudar um pouco da panela. Servia ainda um pouco quente.”

“O que me lembro do bolo de milho é que ela colocava milho no pilão e socava com a mão do pilão até que se tornasse fubá. Passava pela peneira várias vezes até obter um fubá bem fino. Depois colocava em uma panela de barro leite de coco, ovos, açúcar, cravo e canela e levava ao fogão que era de lenha, até se transformar em angu. Feito isso, colocava toda aquela massa em uma assadeira e levava ao forno de barro, que havia no fundo do quintal. Para assar. Eu me lembro que ela tirava aquela assadeira do forno e regava o bolo com leite de coco. O bolo ficava com uma casquinha dourada! Comíamos as fatias de bolo com café.”

“Se minha mãe ou meu pai convidassem alguém importante para almoçar na minha casa, era preciso matar um peru para satisfazer os convidados. Além do peru era preciso fazer um frango ou uma galinha caipira para fazer galinha cabidela, que é o nome do prato feito lá em Pernambuco.”

“A galinha, a gente pegava na hora, viva, e cortava o pescoço dela e aparava o sangue em uma vasilha e reservava. Enquanto isso, preparava a galinha com vários tipos de tempero. De preferência, coentro, sal, cebola e vinagre. Depois batia o sangue da galinha num liquidificador e colocava por cima da galinha já na panela e misturava até o caldo ficar escuro. Feito isso, era só tampar a panela e esperar a galinha cozinhar. Depois, servir com feijão, arroz e salada. De preferência com tomatinhos pequenos, como os que a gente plantava e colhia na hora que ia comer.”

“Acho que a professora conseguiu o que queria, deixei para trás montes de exemplos, ninguém resiste à lembrança de um lambari sequinho passado na farinha ou fubá e frito na hora.”

AS MARCAS DA EXCLUSÃO

A CONDIÇÃO SOCIO-ECONÔMICA

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua.

A compreensão dessa realidade levou Paulo Freire, ainda nos anos de 1960, a reconhecer o analfabetismo como uma questão não só pedagógica, mas também social e política. É a mesma sabedoria de Freire que nos mostra que

educar a favor dos pobres é educar para a transformação da sociedade geradora da pobreza.

A BAIXA AUTO-ESTIMA

Uma característica freqüente do(a) aluno(a) é sua baixa auto-estima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Luciane, 34 anos, aluna de EJA, abandonou a escola ainda criança, depois de sucessivas reprovações. Ela lembra como se sentia numa sala de aula da 4ª série, quando tinha 10 anos:

“Eu tinha medo de ir à escola, me dava um frio na barriga. Tentava prestar atenção na aula, mas entendia tudo pela metade. Tentei participar das aulas, algumas vezes, mas minhas perguntas sempre causavam risos e a professora nunca falava nada.

Tinha vergonha de não saber!”

Será que o fracasso escolar está na inaptidão dos alunos ou é gerado pela própria escola?

Esta não é uma pergunta fácil de responder. O fracasso escolar é hoje objeto de estudos das áreas da Educação e da Psicologia. Suas causas apontam para uma diversidade e complexidade de fatores, ligados ao psiquismo do aluno: forma como ele interage com o ambiente escolar, modo como estabelece relações com o saber e com o aprender, seu relacionamento com os professores e com os colegas, suas relações familiares, os vínculos que constrói com o conhecimento, etc.; à estrutura da escola: as características, o modelo pedagógico adotado, o perfil dos professores, etc.;

a uma dimensão social ampla: políticas públicas de educação e a secular desigualdade econômica e social da sociedade brasileira.

O que se sabe, ao certo, é que o fracasso escolar tece uma espécie de teia, onde o(a) aluno(a) se enreda e custa a sair. Na maioria dos casos, a teia torna-se tão emaranhada que não oferece saída e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar.

Como evitar que isso ocorra? Qual é o papel do(a) professor(a) de EJA nesse processo?

Se vasculharmos nossas próprias lembranças da escola, tanto as boas quanto as más, veremos que o que fica na nossa memória não são só os conteúdos, mas marcadamente os professores. A figura do(a) professor(a) aparece, em nossas lembranças, como aquela que marcou uma predileção por determinada área do conhecimento, como alguém que nos influenciou em nossas escolhas profissionais, mesmo como alguém com quem nada aprendemos ou até como aquela pessoa com quem não gostaríamos de nos encontrar na rua. Isso nos ajuda a compreender que o(a) professor(a) exerce um papel determinante e de responsabilidade tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar de qualquer um de seus alunos.

Mais uma vez, é a aluna Luciane quem descreve a professora que contribuiu decisivamente para o seu abandono da escola:

“Foi nesse tempo assim tumultuado e confuso que conheci a professora Dona Pedrina, da qual eu nunca me esqueci e acho nunca me esquecerei. Quando um aluno escrevia alguma coisa errada, por exemplo, ela falava bem alto para todos na classe ouvirem. E como costuma ser, todas as crianças começavam a rir do erro cometido por alguém. Ela adorava pôr de castigo o aluno que não fazia a lição de casa. Colocava-o de pé na frente da

classe. Gostava, também, de dar uma de toda poderosa, dizendo com voz firme:

- Luciane, vou comprar uma cartilha para você aprender a escrever. Eu vou conversar com sua mãe para pôr você no primário de novo!!!”

Com toda essa experiência, o meu comportamento, hoje vejo, só piorava. Pois eu fingia não estar nem aí, demonstrando isso com palavras e atitudes. Achava que daquela forma as pessoas não mais ririam de mim.”

As representações que o(a) aluno(a) faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar são construídas não somente dentro da própria escola, mas também no âmbito da família e das relações sociais, através de expectativas próprias e de expectativas de outros pais, colegas, amigos, professores que nele são depositadas. Muitas vezes, os alunos com dificuldades são preconceituosa-mente taxados pelos professores, pais e colegas de “burros”, “preguiçosos”, “deficientes”, “lentos”. Estas palavras são corrosivas e imprimem cicatrizes profundas, causando efeitos devastadores na auto-estima do sujeito.

Sabemos que o sucesso escolar produz auto-estima e um grande efeito de segurança no(a) aluno(a), enquanto o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo. O comportamento de indiferença, que Luciane diz ter adotado quando criança, muitas vezes, perdura no aluno por mais tempo, até a sua volta à escola, derivando também em atitudes de indisciplina e agressividade. Desse modo, as situações de fracasso escolar produzem marcas que afetam profundamente a identidade e ferem a auto-imagem do(a) aluno(a) jovem e adulto.

Nas salas de aula de EJA, estas marcas se evidenciam, de um lado, por atitudes de extrema timidez e, por outro, por atitudes de irreverência e transgressão. Esses alunos e alunas demonstram vergonha em perguntar ou em responder perguntas, nervosismo exacerbado nas situações de avaliação, ou então se mostram agitados e indisciplinados. Muitos não conseguem nem olhar nos olhos do professor e da professora.

O papel do(a) professor(a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de

insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua auto-estima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo(a) professor(a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares.

A MARCA DO TRABALHO

As alunas e alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo. Nas cidades, seus pais saíam para trabalhar e muitos deles já eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Outras vezes, acompanhavam seus pais ao trabalho, realizando pequenas tarefas para auxiliá-los. É comum, ainda, que nos centros urbanos, estes alunos tenham realizado um sem-número de atividades cuja renda completava os ganhos da família: guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de crianças etc.

Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais; auxiliar nos serviços caseiros. Muitas vezes, acompanhando os pais e irmãos mais velhos, é comum encontrar um grande número de crianças e jovens já mergulhados no trabalho. Nessas regiões, os horários, os períodos de colheita, de chuva e de seca marcam a vida cotidiana das pessoas e isto, aliado às grandes distâncias, configura condição bastante precária para a escolarização.

Se cada região de nosso país tem suas particularidades em relação às demais, todas as salas de EJA se unificam em torno deste fato: a grande maioria dos alunos são trabalhadores que chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho. É claro, que estas mesmas salas apresentam um número significativo de desempregados e de trabalhadores temporários ou informais.

Mas, sempre que pensamos em EJA temos que considerar que nossa atividade conta com mulheres e homens trabalhadores. Vale notar, ainda, que em todas as regiões do país, o trabalho é apontado pelos alunos de EJA tanto como motivo para terem deixado a escola, como razão para voltarem a ela.

Sem dúvida alguma, o tema TRABALHO tem um lugar especial na EJA e deve importar ao trabalho dos professores, das professoras e da escola.

Entretanto é preciso lembrar que o trabalho experimentado pelas alunas e alunos não passa nem de longe pelo trabalho como atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza e se aperfeiçoa. O trabalho que conhecem é na maior parte das vezes repetitivo, cansativo e pouco engrandecedor.

Apesar de tudo, vale pensar, por exemplo, na quantidade de saberes que cada um destes alunos-trabalhadores possui em função das atividades que realizam ou realizaram. Saberes, certamente, não-escolares, mas saberes. Saberes a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos.

Uma tarefa fundamental para o(a) professor(a) é conhecer que saberes e habilidades os alunos e alunas desenvolveram em função do seu trabalho. Vejamos um exemplo:

Aluno e Aluna	Que faz atualmente	Saberes envolvidos
Jonas	Servente de pedreiro	Medidas de peso e comprimento; Domínio de área (espaço e cálculo), volume; Visão espacial e estética; Materiais, produtos e quantidades; Domínio do tempo cronológico; Noções de misturas, proporções.
Ana Paula	Babá	Nutrição; Saúde, vacinação; Comunicação; Desenvolvimento das crianças; Repertório: canções, histórias, brincadeiras infantis

Manuel	Vendedor de ovos	Escolha de fornecedores; Dar preço; Argumentar para vender; Dar troco; Calcular lucro; Calcular prejuízo; Divulgar seu produto; Escolher estratégia de venda
--------	------------------	--

Procure fazer um quadro sobre os saberes de seus alunos. Como pode ser visto no exemplo acima, muito do que pretendemos ensinar na escola tem relação direta com o que fazem nossos alunos e alunas em seu cotidiano. É importante estabelecermos estas relações.

Muitos alunos dizem estar na escola para poder “arrumar um emprego”, “conseguir um trabalho melhor”, “crescer na profissão”.

Sabemos que nos centros urbanos e no âmbito do trabalho formal a escolarização básica e, muitas vezes, a conclusão do ensino médio, são pré-requisitos para muitos empregos. Ao preencher uma ficha atestando a não-escolaridade muitas pessoas são excluídas de entrevistas ou da realização de seleção.

O mundo do trabalho se caracteriza hoje pela diversidade de atividades e vínculos. Nossos alunos, das classes de EJA, são muitas vezes pessoas que administram sua sobrevivência econômica: fazem “bicos”, são autônomos, circulam por diferentes profissões como auxiliares ou ajudantes de pintura, construção, serviços domésticos, venda ambulante etc. Possuir um certificado escolar ou profissionalizante não implica em garantia de trabalho, haja vista a quantidade de profissionais que formados numa área, atuam em outra.

Pode ser interessante pensar sobre as habilidades que a escola pode ajudar a desenvolver e que contribuam para uma atuação mais eficiente nesse universo diversificado e competitivo que é o do trabalho. Não queremos dizer com isto que a escola deva tomar para si a responsabilidade da preparação do trabalhador, nem deixar a responsabilidade da conquista de um “emprego melhor” nas mãos do(a) aluno(a). Como já sabemos, esta é uma responsabilidade social mais ampla e mais próxima das políticas governamentais e empresariais.

O que queremos pensar é justamente nas formas da escola potencializar essa competência que os jovens e adultos já desenvolvem em sua vida cotidiana de administrar suas finanças e sua sobrevivência.

Comunicar-se de forma competente com clareza, ordenação de idéias, argumentação; conhecer as diferentes formas de trabalho da nossa sociedade nos dias atuais, o trabalho formal e o informal, por exemplo; dominar os caminhos possíveis para a obtenção de empregos, a procura por agências, a preparação de currículos; ver na construção de uma pequena fábrica, na abertura de um comércio em sua região um possível canal de trabalho; conhecer, em sua região ou comunidade, os espaços gratuitos de formação técnica cursos de eletricidade, pintura, computação, confecção e outros são saberes passíveis de serem aprendidos na escola. Ela funcionaria, assim, como espaço de conhecimentos ligados ao mundo do trabalho.

Vale destacar, que outras motivações levam os alunos jovens e adultos para a escola. Uma delas é a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz satisfação pessoal.

O QUE A ESCOLA REPRESENTA PARA OS JOVENS E ADULTOS

Ao pensar sobre quem é o aluno ou a aluna da EJA, é importante que nos perguntemos: O que a escola representa para eles?

Partindo do que nos mostra a realidade podemos pensar a escola sob diferentes perspectivas: a escola como espaço de sociabilidade, de transformação social, a escola como espaço de construção do conhecimento.

Cada uma destas dimensões merece ser analisada.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIABILIDADE

Francisca é uma mulher de 33 anos. Há quinze anos, ela saiu de uma pequena cidade do interior do Piauí e foi para São Paulo, onde passou a morar com seu irmão, também vindo de lá. Algumas semanas de procura, e Francisca conseguiu um emprego: foi trabalhar como babá na casa de uma família de classe média no centro da cidade de São Paulo. Ela passava a semana no trabalho e, aos domingos, ia para a casa de seu irmão ou de uma tia. Algum tempo depois, Francisca conheceu William, que trabalhava no mesmo prédio que ela. Namoraram, ela engravidou e eles decidiram se casar. Desde que teve o filho, Francisca não mais conseguiu emprego. Depois de muito conversar com o marido, ela decidiu voltar para a escola, para concluir o ensino fundamental que havia parado na terceira série primária, lá no Piauí. O tempo na escola trouxe para Francisca outras experiências: pela primeira vez ela foi ao teatro, teve que acompanhar alguns acontecimentos do Brasil e do mundo pelos jornais e estabelecer novas amizades. Fazia trabalhos em grupo em sua casa ou na de seus colegas e iam juntos ao cinema assistir aos filmes indicados pelos professores. Hoje, é comum que, nos finais de semana, Francisca se encontre com seus amigos: comemoram aniversários, despedidas e a finalização de mais um semestre/série, entre outras coisas.

A história de Francisca nos ajuda a pensar sobre os possíveis impactos da escola sobre a vida dos seus alunos. Começemos pelo aspecto da sociabilidade.

A rotina de vida de Francisca antes de voltar para a escola estava condicionada ao espaço do trabalho e ao âmbito familiar. Apenas aos domingos ela saía e, de modo geral, ficava junto com seus parentes próximos. Sem dúvida, seu círculo social compreendia outras pessoas e se ampliou quando, por exemplo, ela se casou. No entanto, foi no período em que voltou para a escola que seu leque de amizades se estendeu mudando, sua rotina: encontros, estudos em grupo, comemorações, idas ao cinema e ao teatro. Conhecer outras pessoas, apropriar-se de elementos culturais diferentes dos seus, relacionar-se, são ações importantes para o crescimento pessoal de todos nós. É no contato com o outro e na vivência de relações e experiências diversas que enriquecemos nosso modo de ver e agir no mundo. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante: o de proporcionar esse encontro do(a) aluno(a) com as outras possibilidades de relação e de realização pessoal. Quanto mais cientes estivermos desse nosso papel, melhor poderemos favorecer a construção de redes de sociabilidade entre alunos que, muitas vezes, vivem a mesma realidade, partilham das vantagens e dificuldades dessa comunidade, percorrem as mesmas ruas, freqüentam os mesmos ambientes e muitas vezes, sequer se cumprimentam.

COMO FAVORECER ESSA REDE DE RELAÇÕES?

É comum que os professores proponham trabalhos em grupo. Independente do conteúdo que esteja em jogo. O(a) professor(a) pode olhar esse tipo de dinâmica como mais um espaço de sociabilidade, de interação social entre os alunos. Propor que pensem juntos sobre um problema enfrentado por todos na comunidade local pode ser interessante para que os alunos falem sobre sua experiência particular em relação a esse problema e que, juntos, discutam idéias, compartilhem alternativas e encontrem soluções viáveis. Tratar do que é comum diminui distâncias, aproxima as pessoas e, conseqüentemente contribui para o estreitamento de vínculos e enriquecimento pessoal.

Uma professora, certa vez, decidiu começar o semestre letivo com a seguinte proposta: pediu para que seus alunos formassem duplas e

fizessem perguntas uns para os outros para tentar se conhecerem. Sugeriu que falassem seus nomes, idades, explicassem onde moravam e desde quando, falassem de seus pais, maridos e filhos. Feita essa apresentação inicial, cada um teria a tarefa de apresentar o outro para o restante do grupo. Ela sabia que essa era uma forma de aproximar as pessoas do grupo, mas surpreendeu-se quando, durante as apresentações, seus alunos foram criando uma certa intimidade: alguns alunos mais velhos conheciam os pais dos mais novos - lembravam-se, até, da ocasião de seu nascimento; sabiam explicar com precisão o local da casa de cada um; compravam no mesmo mercado ou padaria. Uma aluna, dona de casa, disse, ao final da aula, que muitas vezes encontrou outra colega na feira, mas jamais pensou que, um dia, seriam colegas de classe.

“Logo no primeiro dia, estabeleceu-se na classe um clima gostoso e parecia que todo mundo já se conhecia há muito tempo!”, conta a professora.

“Se não venho para a escola, faço o quê?”

“Aqui é muito bom. Tenho amigas e conversamos muito”

“Gosto de encontrar gente parecida comigo”

Estas declarações ilustram bem a dimensão da sociabilidade que a ida à escola imprime na vida das pessoas

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INSERÇÃO SOCIAL

“Educadores e grupos populares descobriram que a Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância: refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar na direção de objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em

Possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua compreensão do mundo. Dessa forma são tão importantes para a formação certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que façam de sua realidade concreta.”

Paulo Freire

Na década de 1940, quando começaram as primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos, entendia-se que o seu fim seria fundamental para o crescimento econômico do país. O analfabetismo era visto como um mal social e o analfabeto como um sujeito incapaz.

A década de 1950, por sua vez, viu no adulto analfabeto um eleitor em potencial, uma vez que, nessa época, analfabeto não votava. Era a crença na participação de todos - como eleitores - para o desenvolvimento do país.

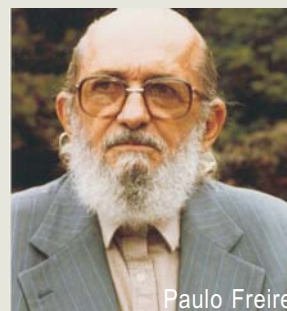
No começo da década de 1960 a alfabetização juntou-se aos movimentos estudantis e sindicais e a questão do analfabetismo passou a ser vista como consequência direta da pobreza e de uma política de manutenção de desigualdades.

Foi nesse contexto que as idéias de Paulo Freire ganharam dimensão nacional. Sua proposta inovadora, pregava a necessidade de uma alfabetização voltada para a libertação, para a conscientização dos homens e mulheres como sujeitos capazes de transformar a realidade social. A educação passou a ser entendida com um ato político.



MEB, Ceará 1963

Paulo Freire, educador pernambucano, nasceu em 1921 e morreu em 1997. Durante a ditadura, foi exilado e passou 16 anos fora do Brasil morando no Chile, Estados Unidos e Suíça. Tornou-se conhecido e respeitado, em todo o mundo, por suas idéias expostas em livros, como: “Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia do Oprimido” e outros mais.



Inspirou trabalhos de educação junto aos povos pobres de todos os cantos do mundo. No Brasil, suas idéias estão presentes principalmente na educação de jovens e adultos. Dedicou toda sua vida ao sonho de ajudar a construir uma sociedade justa e democrática em que homens e mulheres não fossem mais vítimas da opressão e da exclusão social.

Desde Freire, a educação de jovens e adultos vem caminhando na direção de uma educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais pobres. No entanto, ainda temos muito por construir nessa direção.

Vejam um exemplo:

Renata, uma professora em Rio Claro, cidade do interior de São Paulo, é alfabetizadora de um grupo de colonos da região de sua cidade. Influenciada pelas idéias de Paulo Freire ela, desde o começo dos encontros com seus alunos e alunas, procurou conversar com eles sobre o que gostariam de ler e escrever e por que isso era importante para eles. Já no primeiro encontro, os alunos contaram que todos os meses precisam ir até a cidade para fazer as compras do mês. Iam num determinado supermercado, que enviava um ônibus para buscá-los. Lá recebiam panfletos com produtos e preços em ofertas. Queixavam-se de não conseguir ler os folhetos para fazer suas listas de acordo com os preços mais baixos. A professora foi percebendo que a ida ao supermercado era uma geradora de situações ligadas a conhecimentos como: ler, escrever, contar, comparar preços e escolher produtos. Tudo poderia se transformar em bons materiais para o trabalho junto aos alunos. Na sala de aula, o grupo passou, então, a identificar os produtos, listar seus nomes, comparar palavras em termos de quantidade, variação e semelhança entre letras, a escrever novas palavras a partir daquelas. Puderam, ainda, se dedicar ao cálculo de preços: produtos mais baratos, mais caros, cálculo total a partir de uma lista dos produtos que precisavam comprar, aumentos nos preços ocorridos de um mês para outro etc.

Pensando sobre o trabalho da professora Renata e seus alunos podemos observar coisas interessantes:

Desde o princípio, a professora Renata atuou a partir de um novo paradigma: o de que seus alunos lidam com problemas reais e que, a partir deles, a construção de conhecimentos sobre a leitura, a escrita, os números e as operações pode acontecer de maneira eficaz e significativa. Ela acreditou, desde o início, que era possível estabelecer uma aliança entre o mundo real e concreto dos alunos e os conhecimentos formais, podemos dizer, escolares.

É bom lembrar que, muitas vezes, o(a) professor(a) chega para as aulas com propostas de leitura e escrita prontas e preparadas segundo um modelo clássico: palavras simples, muitas vezes desprovidas de sentido e significado, sobre as quais os alunos vão se debruçar memorizando suas partes, seus sons, copiando-as, repetindo-as.

Nos momentos dedicados à Matemática, esse(a) professor(a) geralmente propõe que leiam em voz alta e copiem os números em blocos crescentes. Só mais tarde vai ensinar a calcular - sempre recorrendo à conta armada, primeiro com quantidades pequenas para ficar mais fácil.

A professora Renata, ao contrário, sabia que o universo de escrita, números e cálculos de seus alunos adultos é mais complexo, porque é real, vivo e carregado de sentido bastante prático. Sabia, também, que aprendemos a ler lendo, aprendemos a escrever escrevendo e que aprimoramos nossa capacidade de cálculo, calculando. Por isso ela criou situações onde os alunos eram convidados a ler e a escrever, mesmo não realizando estas ações de forma convencional.

Além disso, acreditava que seus alunos eram capazes de aprender e que quanto mais os conteúdos estivessem vinculados às questões reais, maiores seriam as chances de proporcionarem novos conhecimentos.

Outro aspecto interessante de ser notado na prática dessa professora é o fato de olhar para seus alunos como sujeitos sociais e sujeitos do conhecimento, isto é pessoas que tomam iniciativa e atuam sobre o que estão conhecendo. Ela os convidou a falar, a pensar e expor suas necessidades e a construir, com seu auxílio, caminhos de mudança. Juntos foram construindo um corpo

de saberes que, para além do conhecimento do código ou de alguns recursos de cálculo, mudam a relação destes homens e mulheres com a realidade com a qual lidam diariamente: tornam-se mais poderosos, capazes de avaliar vantagens e desvantagens, de programar/planejar suas compras; tornaram-se mais conscientes e, por isso mesmo, mais donos das situações, com menor chance de serem enganados.

O conceito de conhecimento na escola e nas classes de EJA não deve perder essa dimensão de tornar os alunos mais capazes de agir de forma autônoma e independente reagindo a imposições que tira deles a escolha do que mais lhes convêm.

A forma de agir da professora Renata e seus alunos confirmam nossa crença de que é possível aprender a ler, escrever e calcular por caminhos os mais diversos. Há que se optar por aqueles nos quais os alunos são sujeitos e podem trabalhar para suprir uma necessidade real em suas vidas. Afinal, os alunos jovens e adultos não voltam para a escola para recuperar um tempo perdido e distante, voltam para satisfazer necessidades atuais em suas vidas.

Para você refletir:

- Os conteúdos que você elege para trabalhar com seus alunos correspondem as necessidades reais deles?
- Que participação têm seus alunos no planejamento que você faz para o trabalho com eles?
- O que seus alunos aprendem, de alguma maneira, transforma seu modo de ver e atuar na comunidade que vivem?

Agora que já falamos um pouco sobre a relação entre os conteúdos eleitos pela escola e aqueles que fazem parte da vida e da experiência acumulada por seus alunos e alunas, vamos ler uma outra prática em que o professor considerou as necessidades dos alunos e alunas para planejar o seu trabalho:

O professor Lucillo, quando finalizava sua licenciatura no curso de Matemática, na Universidade Federal do Espírito Santo, iniciou um trabalho com jovens e adultos.

Da mesma forma que a professora Renata, começou por perguntar a seus alunos sobre sua vida: que trabalhos realizavam, o que faziam, se tinham filhos, onde moravam, que questões os ocupavam. Nessas conversas, muitos dos alunos referiam-se a construções: alguns construíam sua casa, outros “puxavam” mais um cômodo, outros faziam reformas e havia aqueles que tinham planos de construir em breve. As questões ligadas a construção apareceram com força. Dessa conversa o professor propôs ao grupo o registro escrito dos materiais necessários a uma construção com seus respectivos valores para o cálculo dos custos de uma determinada obra. A partir daí, passou a levar para suas aulas propostas matemáticas vinculadas ao tema.

- Que materiais são os mais caros?
- Que lugares, na região, oferecem produtos mais baratos?
- Quantos tijolos, geralmente, são necessários para construir um quarto de doze metros quadrados? e outro de 16m²?
- É possível tornar os gastos menores mudando o tipo de material?
- O que é preciso considerar na hora de escolher que materiais comprar?

Estas foram algumas das perguntas que o professor e seus alunos foram levantando e buscando formas de responder. Dentre estas formas, as medições, estimativas e a experiência de cada um dos alunos tiveram peso determinante.

Além da questão dos preços, os alunos puderam conversar e aprender sobre outros aspectos da construção: tipos de fundação, iluminação, área de ventilação, circulação, entre outros. Os alunos trabalharam também com a leitura e desenho de plantas arquitetônicas.

Como podemos notar, nessas conversas e estudos muitos conteúdos da matemática foram sendo desenvolvidos: as medidas, os cálculos precisos e as estimativas, área, proporção; comparação, contagem, formas de registro linguagem matemática. Além disso, e talvez o maior ganho desse trabalho: os alunos mudaram sua forma de planejar e agir na própria obra e se animaram a prosseguir ou iniciar a reforma ou a construção que desejavam. Mais do que animados, os alunos saíram desse projeto melhor habilitados para lidar com uma questão importante para eles: a moradia.

A IMPORTÂNCIA DE CONHECER O QUE SABEM OS ALUNOS

Lucillo planejou o seu trabalho a partir do que sabiam seus alunos. Como ele podemos planejar melhor nossas aulas quando conhecemos o que já sabem os alunos em relação ao que será ensinado.

Uma boa forma de iniciar um novo conteúdo é sondando o que já é conhecido sobre ele.

É isto que faz a professora Neusa sempre que vai iniciar um assunto novo. Para isso ela preparou uma pequena ficha que é respondida pelos alunos:

O nosso novo assunto será:

O que já sabe sobre o assunto:

Que perguntas você tem e gostaria que fossem respondidas durante o estudo:

Uma outra forma interessante de saber o que conhecem os alunos em relação a muitos dos temas que são trabalhados em sala de aula é sugerir um desenho do que pensam a respeito.

Vamos seguir o registro da professora Eliana que trabalhava com uma turma recém alfabetizada.

“Desde o dia em que levei para a classe o mapa do Brasil alguns

alunos passaram a pedir, insistentemente, que queriam ver um mapa do mundo. Antes de desenvolver o que chamamos, “A Terra, o mundo em que vivemos”, pedi que, em grupos, listassem todos os países que sabiam que existiam. Fiquei muito admirada com a relação geral que fizemos, com a junção dos grupos. Surgiram nomes de 44 países. Quando perguntei como chegaram a tantos países me responderam que foi na televisão, no trabalho - havia uma doméstica que tinha uma patroa que não parava de viajar e ela era a mais bem informada, nas conversas com os amigos...

Depois de muita conversa em torno do que sabiam daqueles países pedi que cada um desenhasse como imaginava o nosso planeta.

Estes são alguns dos desenhos:



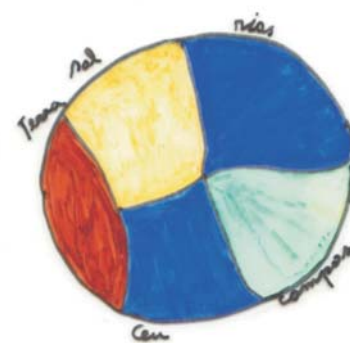
Manoel



Rosa



Edu



Maria das Graças



Lídio



Marlene

Através dos desenhos pude perceber que:

- *para todos a terra é redonda e na sua representação deve aparecer água e terra.*
- *só os alunos que já haviam passado pela escola (Marlene e Rosa) fizeram desenhos próximos dos mapas geográficos;*
- *era forte a idéia da água circulando a terra, idéia que defenderam se referindo ao que viam na praia.*
- *o lugar ocupado pelas pessoas no planeta causou muita discussão. Para a maioria estamos dentro da terra.*
- *(...) Foram muitas descobertas que me ajudaram a planejar a continuidade do trabalho.*

O objetivo das atividades nas quais os alunos e alunas falam sobre o que já sabem em relação ao que será ensinado tem a finalidade de ajudar o(a) professor(a) a planejar as situações de aprendizagem que seguirão.

Os conhecimentos que os alunos trazem são, muitas vezes, incompletos e cheios de equívocos mas precisamos nos lembrar que nenhum conhecimento é completo e definitivo.

Na sala de aula, o(a) professor(a) sempre ganha quando consegue estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os que os alunos já sabiam.

A ESCOLA E SUA DIMENSÃO CULTURAL

A dimensão cultural da escola para o(a) aluno(a) jovem e adulto pode ser observada sob diferentes aspectos. A escola é um espaço privilegiado de divulgação da cultura: da cultura local, regional, nacional e, claro, da cultura de diferentes povos, em diferentes épocas.

Por muito tempo, a cultura ensinada na escola foi a erudita, branca, centrada na herança europeia. Historicamente, fomos aprendendo a ver dentro do território brasileiro a diversidade de formas de expressão da nossa cultura: nossa história, nossas músicas, nossa arte, nossas crenças, nossa forma de ver, falar e pensar o mundo. Sabemos, também, que cada grupo social, seja uma comunidade, uma tribo ou uma classe social constrói sua cultura de maneira particular, e que nem uma, nem outra pode ser avaliada em termos de melhor ou pior, verdadeira ou falsa.

A escola, ao mesmo tempo em que tem a tarefa de apresentar aos alunos os marcos da cultura humana, deve permitir que seus alunos e a comunidade na qual se encontra expressem sua cultura particular. Ela deve se perguntar e permitir que seus alunos respondam:

- que crenças temos?
- que deus ou deuses seguimos?
- que rituais são para nós os importantes?
- que festas celebramos?
- que histórias conhecemos e contamos a nossos filhos e netos?
- que medos carregamos?
- que arte produzimos?
- como nos relacionamos com a natureza?
- como namoramos, casamos, criamos filhos?

Dar voz aos alunos é a maneira mais eficiente de conhecer sua cultura. Permitir que se expressem e convidá-los a fazê-lo utilizando linguagens diversas, pode ser um caminho bastante interessante.

Vale a pena saber...

Numa escola da periferia de São Paulo, a coordenação e os professores preocupavam-se em motivar os alunos das classes de EJA a irem para a escola às sextas-feiras, dia em que a frequência diminuía significativamente. Ao mesmo tempo, procuravam uma forma de fazer seus alunos sentirem-se importantes e mostrarem-se de forma positiva na escola. Tomada por estas questões, a equipe da escola decidiu propor aos alunos um projeto que se estendia à comunidade. Uma vez por mês, sempre às sextas-feiras, a escola se abria para seus alunos e a comunidade. Em cada sala aconteceria uma oficina na qual um aluno, professor ou morador da região ensinava algo que sabia fazer bem. Os interessados se inscreviam previamente e podiam aprender um ofício, conhecer uma história, brincar com uma arte, jogar capoeira, etc...

A equipe se surpreendeu com os resultados. Em primeiro lugar, com a qualidade do envolvimento de todos os participantes alunos, professores e comunidade local; em segundo lugar, pela riqueza de saberes que aquela comunidade detinha e que puderam ser compartilhados, multiplicados.

Se, por um lado, a cultura local deve ter seu lugar de expressão garantido, é papel da escola trazer para seus alunos outras formas de agir e pensar: outras festas, outras histórias, outros modos de explicar o mundo. Mas, certamente, tendo vivido a experiência de reconhecer e valorizar sua própria cultura, a qualidade de sua relação com culturas diferentes será muito maior.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO ESPECIALMENTE DA ALFABETIZAÇÃO

O conhecimento ocupa parte considerável do trabalho que a escola realiza; o encontro entre alunos e seus professores e o diálogo que estabelecem são, por essência, atos de conhecer. Um conhecimento se caracteriza pelo conjunto de saberes produzidos pelos homens em sua busca incessante de explicar o mundo e a si mesmos. Um conjunto que poderíamos comparar à confecção de um tecido, no qual os fios formam tramas e estas os tecidos, de modo que todos estão inter-relacionados; um tecido construído social e individualmente.

Nesse sentido, o conhecimento é vivo, mutável, compartilhado e transformante, e emerge das formas mais variadas de ação humana. Fazer, descobrir, criar, construir, relacionar, refletir são ações que movem a produção de conhecimentos.

Em nossa sociedade, de rápidas e contínuas transformações e produções nas diferentes áreas do saber e do fazer, aprender a aprender é talvez o conhecimento primordial, o mais essencial que a escola pode, em parceria com seus alunos e alunas, ensinar.

Nesse contexto, as competências ligadas à leitura e à escrita - assim como as habilidades que permitem estabelecer relações, comparar, refletir - ganham lugar de destaque na aprendizagem. Por essa razão, vale a pena pensarmos com mais vagar sobre questões ligadas ao que sabem e o que não sabem sobre a escrita e a leitura os alunos jovens e adultos.

“...tem que ter leitura, até pra cortá cana...”¹

Ferramentas fundamentais à aprendizagem e à inclusão no mundo moderno, a leitura e a escrita devem ocupar lugar central na escola. O perfil atual dos alunos das classes de EJA revela, como já afirmamos, que todos possuem uma experiência com o mundo da escrita ou porque já passaram pela escola, ou por causa de seus filhos ou do mundo do trabalho. Vivendo numa sociedade letrada, os jovens e adultos não alfabetizados têm conhecimentos sobre os usos e o funcionamento da escrita.

“... um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...) se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.”

Magda Soares

¹ Fala de aluno, retirada do livro “O Ensino e a Formação do Professor”, Ângela B. Kleiman, Inês Signorini e colaboradores, Artmed.

Do ponto de vista do domínio da escrita, o grupo de alunos jovens e adultos caracteriza-se pela heterogeneidade.

O título 'analfabeto' não identifica um estágio de alfabetização bem definido. Na verdade existem graus de analfabetismo. Cada pessoa vai usando sua capacidade de pensar a partir do que percebe no seu ambiente e sobre o que já aprendeu vai constituindo uma combinação de capacidades. Desta forma não há um grupo homogêneo quanto ao domínio da leitura e escrita. É importante destacar a idéia de que cada um constrói um corpo de conhecimentos sobre a escrita ou sobre qualquer outro conteúdo com o qual estabelece contato - a partir da interação com o meio, de sua capacidade de reflexão e elaboração, movido, muitas vezes, pela necessidade de compreender, pelo interesse despertado ou por situações de uso e contato. O domínio de um conhecimento não pode ser tratado, então, como uma competência individual e nem é possível falar de estruturas de pensamento superiores ou inferiores, melhores ou piores. Antes, as diferenças entre um e outro saber são apenas culturais.

O QUE OS JOVENS E ADULTOS “NÃO ALFABETIZADOS” SABEM SOBRE A ESCRITA

Muitas vezes pensamos que entre saber um determinado assunto e não saber não existe nenhum intervalo. Mas, as coisas não são bem assim. Entre o saber e o não saber existem estágios intermediários. Por este motivo, o fato de uma pessoa não saber ler e escrever não significa que ela seja totalmente destituída de conhecimentos sobre a escrita.

A existência destes conhecimentos foi inicialmente demonstrados por uma pesquisa, realizada em 1983, na cidade do México, sob a coordenação de Emília Ferreiro. Seu objetivo foi o de estudar os conhecimentos dos adultos analfabetos em relação à língua escrita.

A partir daí, outros trabalhos neste sentido têm sido feitos por alfabetizadores, com a intenção de saber melhor o que os alfabetizados já conhecem em relação à língua escrita quando chegam a um curso de alfabetização.

Vamos conferir alguns dos resultados destes trabalhos:

1 - Os adultos não alfabetizados, que vivem numa sociedade letrada, possuem muitos conhecimentos relativos a função da escrita e ao sistema pelo qual escrevemos. Isto acontece porque ao deparar com a escrita pensam sobre suas regras de funcionamento e ao tentar compreender este tipo de linguagem criam suas próprias explicações. As concepções de escrita desenvolvidas por estes adultos guardam semelhanças e diferenças com a desenvolvida pelas crianças, também não alfabetizadas.

Estas concepções são fortemente marcadas pelas condições da vida adulta. Não são processos lineares mas determinados pelas diferentes possibilidades de interação com a língua escrita. Um exemplo disso é o fato dos moradores das zonas rurais desenvolverem concepções mais elementares que os das zonas urbanas.

2 - Os adultos, geralmente, apresentam resistência quando solicitados a escrever a partir dos conhecimentos que possuem do sistema de escrita. Isto porque compreendem a função da língua escrita, o que acontece menos com as crianças.

“Só vou escrever depois de saber bem, porque não vou ficar jogando letra fora.” (Aparecida)

“Escrever e 'pros' outros não lê, eu não quero” (Jair Dias)

“Se eu sei que está errado, não tem graça fica experimentando” (José Pires)

3 - Os adultos analfabetos têm compreensão das funções sociais da língua, o que dá a eles a possibilidade de fazer antecipações significativas e pertinentes para os textos de uso social, tornando mais fácil chegar ao que diz o texto. É assim que muitas vezes conseguem encontrar, num supermercado, as mercadorias que procuram e imaginam com acerto muito do que está escrito nas embalagens, cartazes, letreiros que fazem parte do seu dia a dia.

Perguntada sobre o que está escrito no rótulo de uma lata de leite em pó, Dorinda respondeu:

“Na lata de leite esta escrito o nome de tudo que usaram para fazer o leite, está escrito também como a gente faz para o pó virar leite, e tem o nome da fábrica que fez o leite em pó, e tem o dia que eles fizeram, e tem uns riscos que são o preço”

Dona Lurdes deu a sua resposta em relação a uma conta de luz:

“A conta de luz tem na escrita dela o endereço da casa onde a luz está acesa. Tem o preço do que tem que pagar. Tem o dia que a pessoa vai precisar de ir pagar. Tem a quantidade de luz que ela gastou. Tem o nome do dono ou da dona da casa que gastou a luz. Ia esquecendo, tem também o endereço do banco para a pessoa ir pagar”.

Se as perguntas fossem em relação ao que aparece escrito num bilhete de cinema as respostas, provavelmente, seriam nulas.

Dorinda e Dona Lourdes nunca estiveram na escola e não lêem nem escrevem, mas podem imaginar o que ler no rótulo de uma lata de leite em pó e numa conta de luz porque têm conhecimento da função social da escrita e consideram o contexto do texto, isto é, o lugar onde a escrita aparece, as pessoas que irão ler o texto, os motivos que levarão estas pessoas à leitura, etc.

4 - Na quase totalidade, os adultos não alfabetizados distinguem com facilidade os desenhos das escritas. Sabem que para escrever são usadas as letras.

Isto não significa que não existam adultos que apresentem níveis primitivos de concepção do sistema da escrita, como, utilizar de desenhos para produzir escrita ou criar outras letras que não as usadas convencionalmente.

5 - Os adultos distinguem claramente a escrita dos números da escrita das letras e utilizam o cálculo mental com desenvoltura. Para eles, os números servem para ser “contados, falados e calculados”.

“Isto é um número e isto é uma letra. Com a letra é possível escrever palavras e até poemas. Com o número a gente já conta, fica sabendo quanto vale um dinheiro e calcula os preços.”

(Marinalva Santos)

6 - A maioria também estabelece uma ligação entre o que se fala e o que se escreve. Por este motivo ao tentar escrever se valem, com frequência da pauta sonora, isto é, falam devagar para destacar bem os sons que querem escrever.

Os adultos têm compreensão das segmentações dos textos principalmente da separação das palavras. Entretanto, muitos deles apresentam dificuldades ao lidar com o todo e as partes das frases e palavras.

7 - Mesmo aceitando que as partes da palavra escrita têm relação com a emissão de som das sílabas, é freqüente a utilização de uma letra para cada sílaba falada.

8 - Há um número maior de jovens e adultos com escrita alfabética nas cidades onde as exigências do mundo do trabalho já levaram muitos deles a um início de processo de alfabetização mesmo que com a ajuda de um vizinho, parente ou amigo.

9 - Os jovens e adultos analfabetos apresentam o critério de quantidade mínima e de variedade interna de letras. Isto é, acreditam que um texto para ser lido e escrito necessita de uma certa quantidade de letras (2 ou 3). Eles acreditam, também, que as letras não devem ser repetidas numa mesma palavra.

“Ah! Não pode repetir. Porque senão como vai ler?” (Elisa)

10 - Como as crianças, estes jovens e adultos fazem uma distinção entre “o que se escreve” e “o que se lê”. Acreditam que os verbos e substantivos são sempre escritos, mas não pensam da mesma forma em relação aos artigos, preposições e conjunções.

11 - Os adultos analfabetos também desenvolveram conhecimentos relativos ao uso da língua escrita. Isto significa que eles sabem que o jeito de escrever muda de acordo com os objetivos que o texto tem.

Um pesquisador ofereceu-se para escrever cartas ditadas por pessoas que não escreviam. Seu objetivo era perceber o que estes adultos sabiam sobre a forma de ditar uma carta, com relação ao processo do ditado e à mensagem que deveria ser registrada por escrito. O pesquisador não modificou o conteúdo nem a forma da mensagem, apenas escreveu tudo que era ditado. A análise de aproximadamente 100 cartas revelou que os adultos analfabetos:

- têm conhecimentos do que é ou deve ser uma carta escrita. O que ditam não é linguagem de conversação;
- o que mostra que têm conhecimentos de normas da língua escrita;
- sabem como ditar: não falam simplesmente, mas escolhem as palavras que ditam em função de quem é o destinatário;
- demonstraram capacidade para evitar traços que são próprios da linguagem de conversação no ato de ditar. Não houve repetições que parecessem involuntárias, nem silêncios muito longos;
- foram capazes de usar diferentes tipos de linguagem de acordo com o destinatário: usavam linguagem familiar para as cartas destinadas a parentes ou amigos, linguagem com “fórmulas bonitas” nas cartas de amor e linguagem formal nas cartas mais públicas como em carta para um advogado.

É possível concluir que mesmo desconhecendo o sistema da escrita, os adultos analfabetos fazem idéia dos efeitos da escrita sobre a linguagem.

São muitos os conhecimentos conquistados por estes adultos analfabetos. As propostas de alfabetização não podem deixar de levar em conta esses conhecimentos já adquiridos.

COMO CONHECER O QUE AS ALUNAS E ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS PENSAM SOBRE A ESCRITA

As entrevistas em pequenos grupos

O grupo ajuda a quebrar a inibição tão freqüente quando se está chegando num lugar novo mas tão valorizado.

Para conhecer os novos alunos a professora escolheu algumas questões ligadas a importância da alfabetização.

Depois da costumeira apresentação: nome, onde mora, como soube do curso, o que espera, era escolhido um dos vários cartões feitos pela professora com questões ligadas ao saber ler e escrever. Naturalmente, a questão sorteada era lida pela professora e analisada pelo grupo.

José mudou de cidade e passou um apertado danado toda vez que precisava ir a algum lugar e lhe davam o endereço. Sabia que era rua X mas como chegar até lá sem ler as placas? Você também já passou apertado (a) por não saber ler ou escrever? Como foi? Como resolveu a questão?

Se uma amiga perguntasse, para você, para que serve ir a escola, o que você responderia?

Quando os filhos de Fátima entraram na escola ela se animou a estudar também. O que aconteceu para ela tomar essa decisão? O que animou vocês a vir para a escola?

Pense no que vocês fazem quase todos os dias. O que fariam de forma diferente se lessem e escrevem?

ATIVIDADES QUE AJUDAM A CONHECER COMO ALUNAS E ALUNOS PENSAM A ESCRITA

As atividades sugeridas ajudam o(a) professor(a) a conhecer alguns dos conhecimentos que o(a) aluno(a) traz consigo em relação à forma como a escrita se organiza. O objetivo da atividade é criar situações onde o(a) aluno(a) demonstra sua idéia de escrita através do que considera possível de ser lido.

Cartões para leitura

Para esta atividade é preciso preparar uma série de, no mínimo, 10 cartões com: palavras reais com número variado de letras (2,3,4, mais que 5), escritas com letras repetidas, com letras não convencionais ou de outros alfabetos, símbolos ou sinais não verbais.



A atividade consiste em:

- a) separar os cartões em “o que dá para ler” e “o que não dá para ser lido”;
- b) Explicar o motivo de cada classificação.
Esta é uma forma simples de conhecer:
 - a familiaridade com a escrita (o que é letra, o que não é);
 - o que é considerado básico para um grupo de letras ter sentido (a variedade das letras, a necessidade de um número mínimo de letras para poder dizer alguma coisa, e outras particularidades mais...

O reconhecimento das marcas, dos rótulos

Mesmo não se tratando de uma leitura convencional esta atividade indica a relação entre o(a) aluno(a) e a escrita presente em sua volta.

Para ser significativa esta atividade é importante que o(a) professor(a) monte um quadro com palavras presentes no lugar onde os alunos se encontram: nas ruas por onde andam, nos mercados, farmácias, lojas onde compram, nas revistas, jornais que folheiam, ou ainda objetos ou produtos que têm em casa...

Depois é só pedir que aponte os nomes que ele conhece dizendo o que está escrito.

O(a) professor(a) anota as respostas. O conjunto delas, dará a ele, referências relativas a observação, interesse e reconhecimento de palavras ou logomarcas conhecidas, quando fora dos seus contextos ...



Imagem com frase

A atividade sugerida nos ajuda a compreender os caminhos utilizados por quem não tem o domínio da alfabetização numa situação onde a escrita está inserida num contexto conhecido por ele.

É interessante que a atividade aconteça num clima de conversa, com o objetivo de conhecer sobre o que pensam as pessoas, que estão querendo se alfabetizar, diante de uma logomarca conhecida.

É bom salientar que as respostas serão sobre o que a pessoa pensa, e desta forma não existe resposta certa ou errada porque se trata da forma como o escrito está sendo visto.

A atividade desenvolvida será contada pela professora Élia :

“Para saber o que os alunos já conheciam ou mesmo pensavam sobre a escrita apresentei, individualmente, a eles o cartão a seguir perguntando se sabiam ler o que estava escrito.



ARLETE CHEGOU DA BAHIA COM A FILHA

Depois de um pequeno tempo para apreciar o desenho fiz perguntas do tipo:

- 1 - a) *O que aparece escrito abaixo do desenho? ou O que você imagina que está escrito abaixo do desenho?*
- 2 - *Depois de ler a frase, **sem apontar o escrito**, pedi:*
 - a) *Onde está escrito: ARLETE?*
 - b) *Aponte para a palavra BAHIA.*
 - c) *Que palavra é essa? (apontando para FILHA)*
- 3 - *No final pedi que me explicasse como fez para ler ou imaginar o que estava escrito.*

As respostas se transformaram para mim num grande desafio: descobrir a lógica pela qual imaginaram o significado da frase.

Observei que:

- *Todos os alunos afirmaram prontamente que o escrito ou “as letras” falavam do desenho.*

- Três pessoas disseram o que imaginavam sem estabelecer ligação entre o que diziam e as palavras escritas.
 “A mulher viajou com muitas malas e uma criança.”
 “A moça ajudou a menina na hora de descer do ônibus São Geraldo.”
 “A tia buscou a menina que chegou do norte.”
- Outros deram respostas como:

ARLETE	CHEGOU	DA	BAHIA	COM	A	FILHA	
Ariete	veio	da	Bahia	com	a	filha	(Inês, 20 anos)
Aline	viajou	pra	Bahia	com	a	mala	(Luis, 27 anos)
A moça	viajou	até	Bahia	de		ônibus	(Rose, 21 anos)
A mulher	veio	da	Bahia	Com	a	afilhada	(Djanira, 34 anos)

Onze dos alunos conseguiram ler a frase depois de vários pequenos ajustes.

Minhas observações foram muitas, entre elas quero registrar :

Todos leram ou imaginaram uma frase ligada à figura.

- Todos assim que recebiam o cartão comentavam que se tratava de coisa conhecida deles, como, viagem, rodoviária, mudança,...
- Todos do segundo grupo ficaram preocupados em começar a leitura com “A”, a letra inicial de Arlete.
- A palavra “Bahia” era reconhecida com facilidade. Perguntei porque alguns me disseram que eram baianos outros que está escrito nas Casas Bahia.
- Quando li a frase e pedi que apontassem as palavras “Arlete , Bahia e filha” todos acertaram.

A partir das respostas e das conversas em torno delas tive elementos importantes para conhecer meus futuros alunos.”

Estas são algumas situações e atividades que nos ajudam a saber com maior precisão o que e como pensam os alunos sobre a escrita, mesmo quando

ainda não dominam esse conhecimento na forma convencional. Outros textos, outras palavras, novas imagens, sempre próximos do cotidiano de seus alunos e alunas, poderão ser utilizados. Importante é manter o princípio de que cada aluno e cada aluna constrói suas hipóteses e explicações acerca das funções da língua escrita e da forma como as letras se organizam para que possamos ler e escrever.

Conhecendo o que pensam os alunos e alunas, os professores podem atuar de forma mais eficiente para ajudá-los a avançar como quem lê e escreve.

Neste caderno, procuramos apresentar as marcas comuns e os traços diferenciadores dos alunos e alunas da educação de jovens e adultos. Para tanto, percorremos os aspectos sociais, econômicos, culturais e cognitivos que nos permitem olhar mais de perto quem são estes jovens ou adultos, que procuram a escola mesmo tendo, muitas vezes, uma vida estabelecida, que lhes permite viver, construir e manter suas famílias e participar, ainda que tímida e restritamente, da vida social e civil.

E se é da escola que partimos, não poderíamos deixar de refletir sobre o impacto dessa instituição na vida desses alunos e alunas. O impacto e, principalmente, as possibilidades de construção de um projeto especialmente pensado para a EJA. Acreditamos que recuperar as funções da escola na vida dos alunos seja um passo necessário para a construção desse projeto.

Ficam as idéias, as possibilidades, mas fundamentalmente, um convite a cada professor e professora, a cada escola como instituição e como equipe coletiva de trabalho para seguir pesquisando e refletindo: Quem são os alunos e alunas que procuram a escola? O que esperam dela? O que esta escola pode lhes oferecer? O que pode construir em parceria com eles?

BIBLIOGRAFIA

- ALVARES, Sonia Carbonell. *Arte e Educação Estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2006. 180 p. Sob orientação da profa. Dra. Marta Kolh.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- HADDAD, Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos: Promoção da Cidadania e Desenvolvimento de uma Consciência e uma Cultura de Paz e Direitos Humanos in PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO*. Secretaria Municipal de Educação. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo - DOT, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. [et al.]. *O Ensino e a Formação do Professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SALVADOR, Maria Suemi. *Adultos não Escolarizados no Mundo do Letrado Dominante*. Dissertação (Mestrado em Didática), Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, 1997, 132 p, sob orientação da profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo, caderno 4: *Construindo uma nova EJA para São Paulo*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação - DOT, 2004.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coleção Uma Nova EJA para São Paulo caderno 3: *Traçando o perfil de educandos e professores*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação DOT, 2004.
- RAAB - Revista de Educação de Jovens e Adultos. *Alfabetização e Cidadania*. Edição nº 11, abril de 2001.



EJA - Roraima. Por causa do calor, a aula aconteceu ao ar livre



EJA - Foz do Iguaçu. Índios em atividade escolar



Aluna e aluno da EJA



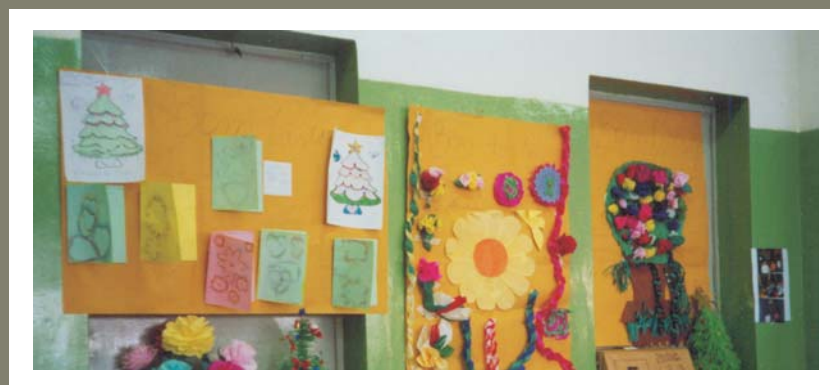
Confraternização
de alunos da EJA



Sala de alfabetização do AJA-BAHIA
Ourolândia-BA



Reunião de professores



EJA - Trabalhos
de alunos