



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO COM MEMÓRIAS:
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA

JANAÍNA ARRUDA DE OLIVEIRA

Natal/RN
2019

JANAÍNA ARRUDA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO COM
MEMÓRIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA**

Relato de Prática Educativa apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof Dr. Alessandro Augusto de Azevedo.

Natal/RN

2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes – CE

Oliveira, Janaína Arruda de.

Educação de jovens e adultos e o trabalho com memórias: relato de uma experiência vivida / Janaína Arruda de Oliveira. - Natal, 2019.

41 f.: il.

Relatório (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Centro de Educação, Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo.

1. EJA - Relatório. 2. Práticas Pedagógicas - Relatório. 3. Memórias de vida - Relatório. I. Azevedo, Alessandro Augusto de. II. Título.

Elaborado por Rita de Cássia Pereira de Araújo - CRB-15/804

JANAÍNA ARRUDA DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO COM MEMÓRIAS:
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Trabalho avaliado em: 04. 12. 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr Alessandro Augusto de Azevedo- Orientador
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo – DPEC
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Marisa Narciso Sampaio
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo – DPEC
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Gilberto Ferreira Costa
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo – DPEC
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

AGRADECIMENTOS E DEDICATÓRIA

Primeiramente agradeço a Deus, meu criador, Pai e Senhor. Por sempre me dar forças para prosseguir, mesmo quando acreditei já não ser capaz.

À minha mãe, minha genitora, meu exemplo de luta diária, meu porto seguro, que esteve comigo desde sempre, sendo mãe e pai, sendo sempre o meu tudo.

Aos meus irmãos e amigos que me apoiaram em nas mais variadas decisões que precisei tomar.

À Vanessa Baier, amiga e cúmplice de estudos, que ouviu meus medos e me apoiou em cada decisão, que leu meus trabalhos com paciência e ajudou-me nas correções, quando necessárias, que sempre ouviu minhas ideias e me ajudou a pensar em possibilidades, que esteve comigo do início ao fim.

Às equipes de profissionais de todas as Instituições de ensino pelas quais passei em cumprimentos dos estágios, obrigatórios ou não obrigatórios, em ação pelo PIBID ou mesmo em cumprimento de alguma atividade curricular, pois em todas fui recebida com bastante receptividade e atenção e pude cumprir às atividades e aprender ricamente sobre os espaços escolares de ensino e as diversas dimensões que envolvem o fazer pedagógico.

Ao professor Alessandro, meu orientador, pelo apoio, dedicação e extremo respeito ao meu trabalho. Por ter aceitado o desafio de me orientar, mesmo quando eu ainda estava completamente perdida e sem saber o que faria como trabalho.

Ao centro de educação, à coordenação e aos estagiários que me auxiliaram na parte burocrática e trâmites legais para a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, esclarecendo dúvidas e se pondo a disposição durante toda a tramitação dos processos de oficialização das atividades.

Aos estagiários (as) e funcionários (a) da biblioteca Moacyr de Góes, que se dispuseram e me auxiliaram quando eu precisei dos mais variados livros para construir meu referencial teórico.

À professora Marisa, que me ajudou durante toda a graduação, em sala de aula ou mesmo nos corredores do Centro de Educação.

À Jane Cleide, minha namorada, parceira e amiga, que abriu as portas da sua casa em diversos momentos da minha graduação, quando eu não tinha tempo nem mesmo para pensar direito, dirá voltar para casa. Que teve paciência quando eu estive muito estressada e

não consegui nem mesmo conversar e ainda assim se manteve ao meu lado, com seu silêncio de apoio.

Agradeço ainda a todos os meus professores, seja da graduação ou do ensino básico, que me ensinaram e me mostraram o valor e a responsabilidade de ser docente.

RESUMO

Este trabalho se propõe a relatar e refletir sobre uma prática educativa desenvolvida, durante o período de graduação em Pedagogia, em uma escola da rede pública da cidade de Natal/RN. O trabalho se justifica por oferecer possibilidade de reflexão teórico-metodológica dos processos que envolvem a prática pedagógica docente. Ademais, pela importância que representa para estudos a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que apresenta narrativa descritivo-reflexiva de uma prática desenvolvida em uma turma de tal modalidade. A vivência relatada ocorreu no primeiro semestre letivo de 2019, para cumprimento de atividade prevista em ementa da disciplina de estágio curricular obrigatório, se constituindo de aulas desenvolvidas e permeadas pela temática das “*Memórias pessoais dos educandos*”, na perspectiva de produzir junto aos estudantes desta modalidade processos de ensino-aprendizagem que priorizassem a formação crítica e reflexiva e respeitasse os conhecimentos culturais e sociais já adquiridos nas vivências cotidianas destes sujeitos. O trabalho em sala se organizou metodologicamente a partir de aulas expositivo-dialogadas, processos de pesquisa coletiva e dinâmicas em grupos e/ou em duplas. São suas principais referenciais teóricas: Paulo Freire, Antoni Zabala, Lev Vygotsky, Miguel Arroyo e Antônio Marcuschi. Como resultado, ao fim das práticas, foi possível observar que os alunos se envolveram majoritariamente nas discussões desenvolvidas em sala de aula; desenvolveram pequenas produções textuais autonomamente; passaram a se comunicar com menor inibição; construíram coletivamente a distinção entre “lebrança” e “memória”; expressaram coletivamente algumas lembranças e analisaram o papel dessas nos sujeitos que são hoje.

Palavras-chave: EJA. Práticas Pedagógicas. Memórias de vida.

LISTA DE SIGLAS

CEB/CNB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PAS - Programa Alfabetização Solidária,

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB– Lei de diretrizes e Bases da educação nacional

MEPF– Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Sem Terra

PAS – Programa Alfabetização Solidária,

PLANFOR– Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEFOR/MTB – Secretaria de Formação e desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPREENDENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DA EJA.....	12
2.1	EJA: modalidade de ensino que nem sempre existiu enquanto espaço de direito.....	13
3	SUJEITOS DA EJA.....	19
3.1	Escola Celestino Pimentel.....	21
3.2	O nível I da escola Celestino Pimentel.....	22
3.3	A professora titular da escola.....	23
4	RELATO DA PRÁTICA	25
4.1	As Observações: uma prática diferente - 22/04 e 26/04-	25
4.2	Início das intervenções	27
4.3	Construindo o conceito de <i>Memória</i>	28
4.4	Regência do dia 03/05	30
4.5	Regência do dia 06/05/2019: imprevistos e segundo plano.....	32
4.6	A regência do dia 13/05/2019: Bingo de palavras	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
	REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade relatar e refletir teoricamente sobre uma prática educativa desenvolvida em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 1º segmento, da Escola Municipal Celestino Pimentel, localizada no bairro Cidade da Esperança – Natal/RN. A experiência foi vivenciada no período da disciplina Atividade Especial Coletiva Estágio Supervisionado de Formação de Professores II - durante o primeiro semestre de 2019, a partir de uma temática central, “Memórias de vida”, definida em diálogo com a professora titular da turma, que relatou já ter iniciado um projeto com tal temática no ano de 2018 com boa parte dos alunos da turma.

Diante disso, busquei organizar e desenvolver atividades pedagógicas com foco em processos de alfabetização e letramento, a partir de uma perspectiva progressista libertadora, considerando que a educação deve ser desenvolvida para formar sujeitos críticos-reflexivos conscientes de sua realidade e capazes de lutar para mudá-la.

Em 1979, Freire escreveu um livro denominado “Educação e Mudança” no qual defendia a importância de práticas pedagógicas voltadas à formação de sujeitos críticos. Segundo o autor era preciso oferecer:

uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda. Educação, afinal, que promovesse a “ingenuidade”, característica da emersão, em criticidade, com a qual o homem opta e decide. (FREIRE, 1979, p. 38).

Seguindo nesta perspectiva, busquei organizar os materiais e conduzir as discussões de sala guiada pela proposta teórico metodológica de Antoni Zabala do enfoque globalizador dos conteúdos. Como proposta para o currículo escolar, tal metodologia vem ganhando espaço nas salas de aula e possibilitando, que os professores deixem de lado práticas pedagógicas pautadas em métodos disciplinares e livros didáticos e tentem realizar práticas a partir dos métodos globalizados, que focam nos interesses do aluno e buscam oferecer respostas a problemas ou questões que a realidade coloca.

Optar por um enfoque globalizador não é simplesmente decidir sobre uma forma de entender a organização dos conteúdos, mas também uma maneira

de conceber o ensino, na qual, como nos métodos globalizados, os protagonistas são os alunos, e as disciplinas são um dos meios a nosso alcance para favorecer o desenvolvimento pessoal, em função de sua capacidade para compreender a sociedade e nela intervir. (ZABALA, 2002, p. 157).

No entanto, é importante compreender que as práticas desenvolvidas a partir dos métodos globalizados precisam ser organizadas para apresentar o conhecimento ao aluno a partir de uma forma global do conhecimento, pois, “Nos métodos globalizados – currículos organizados por centros de interesse, por temas, por problemas, por projetos de trabalho – programa-se uma forma global de apresentar o conhecimento ao aluno.” (MURTA, 2004, p. 26), tendo em vista que “Na falta de uma perspectiva global da realidade, cada um tende a tornar-se responsável apenas por sua tarefa especializada e enfraquecem-se os laços de solidariedade. Perde-se o elo orgânico de cada um com a coletividade.” (MURTA, 2004, p. 25)

A partir dessas perspectivas de ensino, a experiência configurou-se como um processo bastante rico e me permitiu observar e compreender um pouco mais sobre a atual realidade da educação pública brasileira, mais especificamente do contexto educacional da EJA, ainda que tal vivência trate-se apenas de um pequeno recorte do contexto que envolve esta modalidade de ensino e seus sujeitos.

Posto isso, o trabalho refletirá e argumentará sobre questões metodologias de ensino que podem ser organizadas e desenvolvidas com os alunos da EJA sem infantilizar as atividades ou seguir um modelo estritamente tradicional, considerando que os educandos de tal modalidade já apresentam conhecimentos e toda uma trajetória de vida que deve ser respeitada e considerada como elemento colaborativo para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, refletirá como que o trabalho com *memórias* pode se constituir como um elemento facilitador do processo de escrita, tendo em vista que ao tentar escrever suas memórias, os educandos buscam escrever sobre algo conhecido, suas próprias trajetórias de vida.

A partir do relato será possível conhecer, entre outras coisas, a prática da professora titular e o contexto educacional da turma em que a experiência foi vivenciada. Compreender um pouco das dificuldades existentes no âmbito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas e os esforços diários que são realizados por professores e alunos de tal modalidade para que o direito à educação seja garantido a todos.

A motivação para a escrita de tal documento veio de reflexões teóricas desenvolvidas durante a graduação a respeito da Educação de Jovens e Adultos e as minhas experiências pessoais em tal modalidade, tendo em vista que, pude estar em contato com duas turmas de EJA, em momentos distintos da graduação, e vivenciar práticas de ensino totalmente diferentes. A primeira, uma prática mais tradicional e conteudista de ensino, durante o primeiro estágio curricular obrigatório, que me frustrou bastante e me ajudou a refletir sobre o tipo de prática que não desejo desenvolver em sala; e a segunda, que será apresentada neste relato, na qual pude vivenciar ricos processos de ensino-aprendizagem e pôr em prática a perspectiva de ensino que compreendo como sendo adequada para ser desenvolvida com os sujeitos que compõe a EJA ou mesmo em qualquer outra modalidade, sem deixar de respeitar as especificidades de cada uma.

O relato será estruturado da seguinte forma: inicia-se com a presente introdução; em seguida será desenvolvido um breve histórico sobre a modalidade educacional da EJA e os sujeitos que a compõem, apresentação da escola onde ocorreu a prática, apresentação do perfil da turma e da professora supervisora, depois virá o relato da experiência e por fim serão feitas as considerações finais e a listagem das referências usadas para embasamento teórico.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPREENDENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DA EJA

Nesta seção apresentarei um breve levantamento histórico sobre a modalidade EJA para podermos entender melhor como a Educação de Jovens e Adultos historicamente foi se configurando como espaço de garantia de direitos, tendo compreensão de que os alunos que compunham a turma em que as atividades que aqui serão relatadas foram sujeitos vitimados por parte desta história, tiveram seu direito à educação negado e por isso ainda figuram nas salas de aula da atualidade. Além disso, também discutirei sobre quem são os sujeitos que frequentam a EJA e porque é tão importante estar atento às suas especificidades na hora de organizar os planejamentos pedagógicos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada para sujeitos que não tiveram, por algum motivo, acesso ao ensino regular na chamada “idade apropriada”. Dentre a legislação que fundamenta esta modalidade de ensino, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394.96), o Parecer CNE/CEB Nº11/2000, a Resolução CNE/CEB Nº01/2000, o Plano Nacional de Educação, a Resolução/CD/FNDE Nº 51/2009 dentre outros. A EJA, conforme o Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000 possui basicamente três funções: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Na função equalizadora o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. Na função qualificadora a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (PARECER - CEB nº 11/2000).

No entanto, é importante compreender que a EJA nem sempre existiu como uma modalidade de ensino ou mesmo com as funções descritas anteriormente. Para chegar ao que hoje compreendemos como uma modalidade foi preciso percorrer um longo caminho, assim

como os demais níveis/modelos de ensino. Nas linhas seguintes discutiremos um pouco sobre este percurso histórico.

2.1 EJA: modalidade de ensino que nem sempre existiu enquanto espaço de direito

Haddad e Di Pierro (2000) apresentam uma interessante retrospectiva histórica a respeito dos processos de escolarização de Jovens e adultos. Segundo os autores

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109)

Contudo, tais atividades ainda não tinham a preocupação específica de garantir o direito a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na infância, mas sim, ensiná-los a viver conforme os princípios do país colonizador, Portugal.

Após a expulsão dos Jesuítas, em 1759, do Brasil, só teremos um movimento mais concreto para promover a educação de jovens e adultos no período imperial, em 1920, quando, “o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110). Contudo, apenas em 1940, no Governo de Vargas, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas se firma como um problema de política nacional.

É válido frisar que entre 1759 e 1920, no ano de 1824, foi instituída na constituição brasileira, a “garantia de uma educação primária e gratuita para todo cidadão”, incluindo-se então as pessoas jovens e adultas, enquanto que no ano de 1988 pela primeira vez a educação como um direito figura na constituição brasileira, momento no qual ocorre a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988.

Em 1942, após a criação do INEP, surge o Ensino Supletivo. Em 1945, 25% dos recursos voltados à educação básica passam a ser obrigatoriamente direcionados para a manutenção deste Supletivo.

Em 1947, conforme Haddad e Pierro (2000) expõem, “é instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo, para adolescentes e adultos analfabetos.”, (HADDAD;PIERRO,2000, p. 111), porém, apenas no dia 11 de agosto de 1971 tal modalidade EJA de ensino foi regulamentada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), número 5692- no capítulo IV.

Em 1967 surge o MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro.

O MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também dependiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores[...]A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115)

No período da nova república o MOBRAL é extinto e substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos-EDUCAR, que incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. Em 1990, no governo de Fernando Collor, a Fundação foi extinta. Com a extinção da Fundação, a responsabilidade de promover a educação para pessoas jovens e adultas deixou de ser diretamente da União e passou a ser de responsabilidade dos municípios. Neste mesmo período, recursos financeiros voltados à educação de Jovens e adultos que eram provenientes de impostos aplicados sobre pessoas jurídicas deixaram de ser obrigatórios, reduzindo assim os recursos voltados à alfabetização dos sujeitos da EJA.

Após a extinção da EDUCAR, o Brasil só volta a se preocupar com a educação de Jovens e Adultos no ano de 1993, quando criou-se um plano Decenal que “fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 121), concluído em 1994 ao fim do Governo de Fernando Collor. No governo de

Fernando Henrique Cardoso, a idade mínima para que os indivíduos pudessem se submeter a exames supletivos e da EJA passa a ser de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Na segunda metade da década de 1990 foram criados três programas federais de formação de Jovens e adultos de baixa renda e escolaridade. O primeiro foi o PAS, Programa Alfabetização Solidária, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). O objetivo principal do PAS era promover um movimento de solidariedade nacional para reduzir as diferenças regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século. O segundo programa foi o PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado através de uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 125).

Por fim, o terceiro programa, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), coordenado pela Secretaria de Formação e desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTB). O objetivo geral do PLANFOR foi apresentar oferta de educação profissional suficiente para qualificar ou requalificar, anualmente, a partir de 1999, pelo menos 20% da População Economicamente Ativa – PEA da época esteve em vigor até o ano de 2002. Tal programa não foi criado para voltar-se ao ensino fundamental ou médio, mas sim à qualificação profissional da população economicamente ativa e, por se tratar de um programa de formação profissional, não dispensava a formação na educação básica.

Depois do PLANFOR, foi criado o (PNQ) - Plano Nacional de Qualificação, em 2003. Em documento organizado Ministério do Trabalho e Emprego, o PNQ prevê em suas diretrizes, entre outras coisas, 1º -Desenvolvimento Político-Conceitual, 2º- Articulação

Institucional; 3º - Efetividade Social e Política e 4º Qualidade Pedagógica que pressupõe respectivamente

1º o amadurecimento social e político, nos termos de um novo contrato social, dos segmentos mais diretamente relacionados com o trabalho e a qualificação profissional.” 2º “a compreensão social da Política Pública de Qualificação como parte de um arranjo institucional” 3º “para além dos critérios da eficiência (basicamente reportado ao grau de cumprimento de metas) e da eficácia (relacionado ao grau de cumprimento de metas financeiras), deve-se dar relevância aos benefícios econômicos, sociais e culturais efetivamente trazidos pelas Políticas Públicas e Qualificação para os/as educandos/as” e 4º “uma educação mais integral do/a trabalhador/a para superar as práticas de qualificação profissional estritamente como treinamento operacional, imediatista, segmentado e pragmático (BRASIL, 2003, p.27-30).

O PLANFOR e o PNQ, conforme exposto, foram programas de qualificação profissional, porém desvinculados da educação básica, além desses, outros programas foram criados também visando à formação profissional, no entanto, e diferentemente dos primeiros, se organizaram para a formação profissional vinculada à educação básica, estes programas foram, segundo Almeida; Corso(2015, p. 1293)

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Expansão da educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ambos criados no Governo Lula.

Os programas citados representaram um grande avanço no que diz respeito ao acesso à educação tanto de crianças, como de jovens e adultos, todavia, apesar dos programas, o índice de sujeitos não alfabetizados ainda permanecia muito grande, pois, segundo discutem Haddad e Pierro (2000), apesar da expansão do ensino e do acesso à escola ter se tornado maior, muitos alunos que entraram na escola encontraram dificuldades para acompanhar o ensino escolar e os conteúdos oferecidos, ensino este que deixa de lado, na maioria das vezes, as especificidades dos alunos, as necessidades provenientes de realidades socioculturais distintas, bem como suas curiosidades pessoais e conseqüentemente acabavam passando por diversas reprovações, tal fato fazia com que esses sujeitos se sentissem, em sua

grande maioria, desmotivados e conseqüentemente abandonasse a escola, elemento que aumentou a taxa de abandono escolar e de jovens e adultos não escolarizados.

É importante destacar que em 1999, a educação de pessoas jovens e adultas voltou a ser uma preocupação, devido aos altos índices de analfabetismo existentes na época que apontavam, entre outras coisas, como que o subdesenvolvimento econômico e social do país interferia diretamente na garantia do direito à educação de uma parcela considerável da população brasileira. A respeito desta realidade Haddad e Pierro (2000, p.122) afirmam que:

Desde esse ponto de vista, os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente.

Posterior aos programas de qualificação profissional vieram os programas de incentivo ao primeiro emprego e que tiveram sua origem no Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE, Lei nº10748 de 22 de outubro de 2003. Entre os programas sistematizados com finalidade de promover o primeiro emprego estão: 1 Projeto Juventude Cidadã; 2 Empreendedorismo Juvenil e 3- Soldado Cidadão.

Apesar dos importantes programas desenvolvidos no fim do século XX é notório que a preocupação maior destes projetos estava voltada para o ensino fundamental, por isso que o acesso gratuito manteve-se no limite do Ensino Fundamental, de tal forma que, em outros desdobramentos “o Estado assegura o financiamento restrito apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que ocupa na divisão internacional do trabalho, ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal.”(ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1294)

O que acabou acarretando uma despreocupação com a formação de Jovens e adultos e ocasionando, posteriormente, a sistematização e desenvolvimento em sala de aula de um ensino compensatório, o qual desconsiderava a história dos sujeitos da EJA e preocupava-se apenas em dar-lhes acesso a um conteúdo não aprendido na “idade certa”.

Um dado importante de ser demarcado e que figura na discussão desenvolvida por Almeida e Corso (2015, p. 1293) é o de que

No governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorre à expansão da educação profissional. Neste governo passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário,

incorporaram-se as matrículas ao financiamento do FUNDEB e desenvolveram-se várias iniciativas distribuídas em diferentes Ministérios no período compreendido entre 2002 a 2006 voltadas os jovens e adultos trabalhadores.

Hoje, em pleno século XXI muito desta realidade vivida no fim do século passado ainda está presente nas escolas, a exemplo cito o Programa Brasil Alfabetizado, que foi sistematizado em 2003 e se volta para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. Entre seus objetivos, o programa busca a promoção da superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. A concepção do programa reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

Tal programa é um exemplo da busca pela superação de modelos de ensino que ainda apresentem práticas, em sua maioria, voltadas a métodos mais tradicionais de ensino e que se limitam a compensação de uma aprendizagem não adquirida na idade “certa”. Ademais, é importante frisar que dentro das universidades muitos projetos e pesquisas têm sido desenvolvidos com o intuito de reorganizar o entendimento que se tem a respeito da EJA, para que o ensino oferecido nas instituições educativas deixe de ter caráter compensatório e passem a ter caráter formativo e que este caráter formativo tenha como base o entendimento que a EJA, como modalidade de ensino, trata-se de um direito das pessoas jovens e adultas e por isso deve trabalhar na direção da formação de pessoas críticas que compreendem sua realidade e lutam pela melhoria dela.

Posto este breve levantamento histórico sobre a EJA e algumas das iniciativas desenvolvidas pelo poder público no intuito de garantir o acesso à educação para pessoas jovens e adultas que figuram nas salas de aula da modalidade, desenvolveremos a seguir um breve estudo sobre quem são os sujeitos da EJA.

3 OS SUJEITOS DA EJA

Os sujeitos da EJA foram historicamente marcados como sendo indivíduos problemáticos que, após serem reprovados várias vezes, desistiram dos estudos e passaram a trabalhar. Alunos que não obtiveram o conhecimento escolar na chamada “idade certa” e que agora retornam à escola para resgatar o que foi “perdido”. Alunos, muitas vezes responsabilizados pelo fracasso escolar, definidos como preguiçosos, pobres, negros que sempre estiveram à margem da sociedade. “Por décadas o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes da 1ª a 4ª séries ou da 5ª a 8ª.” (ARROYO, 2005, p. 23)

No entanto, é importante olhar e perceber esses sujeitos não apenas como mais um número na caderneta escolar, mas como alunos, como pessoas que desejam ir à escola para conquistar melhor qualidade de vida, que desejam adquirir conhecimentos que os permitirão refletir e entender melhor o mundo em que vivem e, a partir disso, poderão agir política e socialmente mais conscientes.

Conforme demarca Arroyo (2005, p. 23))

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos.

É primordial, no entanto, que o entendimento dos sujeitos da EJA como carentes seja mudado e entendamos que os sujeitos que frequentam tal modalidade foram em sua grande totalidade “desassistidos pelo pleno direito à educação escolar, em situação de vulnerabilidade social, limitados do acesso aos bens simbólicos, com trajetórias “intermitentes” (HILLÁRIO, 2015 p 39, pois, diferentemente da visão que se construiu, o público da EJA é constituído, na atualidade, por uma diversidade de jovens e adultos que apresentam uma longa história de vida e de aprendizados.

Sujeitos de cultura, que aprenderam no dia-a-dia a realizar contas “de cabeça”. Que aprenderam a observar o vento e definir se o dia será de chuva ou de sol. Sujeitos que fazem

arte na cozinha, que constroem casas e utilizam fórmulas geométricas sem nem mesmo conhecê-las.

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. (EJA-CADERNO I, BRASIL, 2006, p. 4)

São jovens e adultos que devem ter seus conhecimentos valorizados e usados como recurso para a aquisição de novas aprendizagens. Que precisam discutir política e refletir sobre os impactos que algumas decisões político-sociais podem acarretar em suas vidas da mesma forma que discutem sobre futebol ou sobre novela, com curiosidade, interesse e reflexão, tendo em vista que a política esta presente em todos os seguimentos da nossa vida e que toda e qualquer escolha de vida é antes de tudo um ato político, pois, como bem reflete Freire(1988, p.19) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”

Na turma em que a prática foi desenvolvida me deparei, em alguns momentos com alunos que tinham vergonha de falar, por medo de errar. Sentiam dificuldade em segurar o lápis pelo receio que julgassem a sua letra. Sujeitos que sentiam a curiosidade de mexer em um celular para ligar e conversar com um amigo antigo, mas que tinham o receio de quebrar o aparelho celular por não saber manuseá-lo, sujeitos que precisavam ser incentivados a superar os receios e a vergonha para compreenderem que tudo é parte de um processo de aprendizagem, que os erros são necessários para que os acertos ocorram e que são primordiais para a construção do novo conhecimento.

Na EJA, os alunos, em sua maioria, são protagonistas de histórias reais, ricos em experiências vividas. Adultos que possuem maior trajetória de vida e que podem ter acumulado diversos conhecimentos e que, durante os momentos de ensino e aprendizagem irão tanto ensinar quanto aprender. Alunos e alunas que trazem uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Assim são os alunos da EJA: Pluralidade de conhecimentos, com faixas etárias variadas, interesses culturais distintos e que precisam conviver e respeitar a todos os que compõem a sala de aula.

3.1 A escola Celestino Pimentel

Nesta seção apresentarei uma breve caracterização sobre a instituição onde a prática foi desenvolvida e também trarei alguns dados sobre a professora titular da turma.

A escola Municipal Celestino Pimentel está localizada no bairro da cidade da Esperança, na Rua Pernambuco, funciona durante os três períodos do dia e atende à comunidade com turmas de ensino fundamental - anos iniciais e anos finais - e a modalidade EJA - ensino fundamental.

De acordo com entrevista concebida pela coordenadora da instituição, atualmente, a escola atende a alunos provenientes, majoritariamente, dos bairros: Cidade Nova, Cidade da Esperança, Nova Cidade, Cidade de Deus, Planalto e Felipe Camarão. Oriundos de famílias que apresentam perfil socioeconômico de baixa renda. Os alunos da noite tratam-se, em sua grande maioria, de adultos que trabalham ou de jovens que estão em busca de um emprego.

Quadro 1 – Estrutura física da escola

Equipamentos administrativos	Equipamentos sociais	Equipamentos pedagógicos
1 Sala de diretoria; 1 Sala de professores; 1 Sala da secretaria; 1 Cozinha; 1 despensa; 1 almoxarifado; 2 banheiros, adaptados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.	1 quadra de esportes coberta; 1 pátio coberto que funciona também como refeitório; 1 área verde; e estacionamento para os funcionários.	1 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); 1 sala de multimeios; 1 biblioteca; 12 salas de aulas; 2 salas ambientalizadas para aulas de artes (inclusive aulas de dança); 2 laboratórios (1 de informática e outro de ciências)

Fonte: próprio autor.

Quadro 2 – Configuração das turmas

Matutino	Vespertino	Noturno
10 Turmas do ensino fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano)	10 Turmas do ensino fundamental - anos finais (5º ao 9º ano)	1 turma de EJA primeiro segmento- nível 1; 1 turma do primeiro seguimento- nível 2; 2 turmas do segundo segmento nível 3; e 2 turmas do segundo segmento- nível 4.

Fonte: próprio autor.

3.2 O nível I da escola Celestino Pimentel

A turma Nível 1 do 1º segmento da escola Celestino Pimentel era composta, durante o período em que estive na escola, por 30 alunos, oficialmente matriculados, entre os quais 4 apresentavam necessidades de atendimento especializado, mas não possuíam laudo com especificações sobre suas deficiências. Quanto à faixa etária, os discentes tinham idades entre 25 e 60 anos, salvo dois alunos que apresentavam 15 e 84 anos. A média de frequência diária era de 20 a 25 alunos.

A respeito do perfil socioeconômico, a turma era formada, em sua grande parte, por homens e mulheres trabalhadores, algumas mulheres domésticas, homens porteiros, vigilantes ou comerciantes autônomos, que passavam o dia fora de casa e vinham para escola bastante cansados. No Caderno da EJA- volume 1 denominado “Alunos e Alunas da EJA”, encontra-se posto que

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. (BRASIL, 2006, p. 19).

No entanto, apesar do cansaço da rotina diária, todos demonstraram, em diversos momentos, ter grande desejo de concluir seus estudos. Uma das alunas, dona Sônia, até mencionou o desejo de chegar à universidade. Dona Lúcia, por outro lado, relatou encontrar dificuldades para desenvolver atividades simples do dia-dia, por não saber ler, daí vinha sua maior motivação para estar na escola.

Quanto ao domínio de lecto-escrita, a turma estava dividida entre alunos já alfabetizados, que se encontravam no processo de consolidação da aprendizagem de regras gramaticais e da produção e interpretação textual e alunos nos níveis pré-silábico e silábico com valor sonoro. Para identificar as hipóteses de escrita em que cada um se encontrava foi realizada uma atividade diagnóstica sobre a qual relatarei mais a frente.

De modo geral, eram alunos bastante atentos e interessados, que interagiam em todos os momentos da aula, no entanto não falavam muito, apenas quando indagados sobre algo. Característica essa que me fez questioná-los constantemente para incentivá-los a falar, expressar suas ideias, concordar e/ou discordar quando achassem necessário, e neste processo construir o conhecimento, respeitando o que já sabiam e ampliando suas perspectivas, quando possível.

Conforme exposto na Proposta Curricular para o primeiro segmento da EJA

A linguagem oral é o meio linguístico primordial dos seres humanos. É basicamente através da comunicação oral que nos desenvolvemos como participantes de uma cultura. Mesmo depois de nos alfabetizarmos e usarmos a leitura e escrita cotidianamente, continuamos a usar a linguagem oral para realizar a maior parte dos atos comunicativos e também para aprender. Mesmo a aprendizagem da leitura e escrita depende fundamentalmente do comentário oral sobre o texto escrito. (BRASIL, 2001, p. 52)

Além disso, ao questioná-los, incitava-os a falar a desenvolver a oralidade, compreendendo que na escola, como em outros espaços, esses alunos se depararão com diversos gêneros orais, que exigirão deles habilidades discursivas, não apenas do campo da escrita, mas também da oralidade. “Na escola, muitos são os gêneros orais formais que circulam e sequer percebemos que fazem parte de nossa prática cotidiana, tais como: o seminário, o júri simulado, a exposição oral, a entrevista e a própria aula.”(SANTOS, 2007, p. 90), logo, quando questionava aos alunos, não o fazia simplesmente para levá-los a falar, mas também para prepará-los para o cotidiano social.

3.3 A professora titular da escola

A prática pedagógica foi desenvolvida durante o estágio curricular obrigatório II com a supervisão da professora Maria Luzete Teixeira Guilherme, pedagoga formada com especialização em “Educação infantil”, que exerce o magistério desde 1996, mas só em 2008

passou a atuar na modalidade EJA. Quando ocorreu a realização das atividades que aqui serão apresentadas, ela trabalhava apenas na Escola Municipal Celestino Pimentel.

Em seu discurso, a professora, demonstrou grande indignação com a realidade existente na escola em relação às turmas de EJA. Alunos com necessidades de atendimento especializado frequentando as aulas sem nenhum acompanhamento específico, jovens e adultos sendo aprovados pelo sistema de progressão continuada, a partir da proposta dos ciclos de aprendizagem, sem que fossem consideradas as avaliações feitas em sala de aula. Turma lotada, sem estrutura física adequada e dificuldade de comunicação com a gestão escolar.

No entanto, apesar de todas as dificuldades relatadas, a professora demonstrou esforço para garantir o direito à aprendizagem aos seus alunos por meio da organização de aulas que promovessem o contato com vários gêneros literários. Nas duas aulas que pude observar, a profera titular da turma demonstrou prezar por uma formação crítica, sempre problematizando as falas dos alunos e questionando as suas proposições.

Na seção seguinte, apresentarei como se deu o processo de observação da prática da professora titular da turma e o relato de sete (7) regências, de um total de vinte, por mim realizadas, que se constituíram como as mais significativas do processo e por isso foram selecionadas para figurarem neste trabalho.

4 RELATO DA PRÁTICA

Na seção seguinte irei discorrer sobre o período de observação da turma e da prática da professora titular, que se constituiu apenas de dois dias devido a alguns imprevistos, e também desenvolverei o relato de uma parte da prática por mim desenvolvida, tendo em vista que apresentarei apenas um recorte das aulas desenvolvidas, compreendidos como os mais significativos para a constituição deste relato.

É importante explicar ainda que a prática desenvolvida e que será relatada a seguir teve como foco do trabalho processos de alfabetização e letramento, escolha feita devido o pouco espaço de tempo que teria com a turma, no entanto, é importante não deixar de compreender que todo e qualquer trabalho com a temática “memórias de vida” pode ser extremamente rico e significativo para a problematização e ressignificação da história dos sujeitos e de suas compreensões sobre o mundo e mais amplo que o relatado neste trabalho.

4.1 As Observações: uma prática diferente - 22/04 e 26/04-

Os dois primeiros dias do estágio foram dedicados à observação da turma e da prática da professora titular para uma compreensão mínima do contexto no qual iria desenvolver as intervenções. No dia 22/04 cheguei à escola por volta das 18h50min e fiquei aguardando a chegada d, professora titular da turma, para acompanhar o desenvolvimento da aula. Alguns alunos já se encontravam dentro da sala, sentados nas cadeiras, aguardando o início das atividades. A docente chegou às 19h15min e então entramos em sala. Em seguida, fui apresentada à turma e então explicado o motivo da minha presença na sala para, por fim, ser dado início ao processo pedagógico. Nesta noite fiquei bem a vontade para realizar a observação da dinâmica da prática.

No início da aula, a professora desenvolveu uma discussão de retomada a respeito de uma visita desenvolvida na aula anterior à biblioteca e levantou alguns questionamentos a respeito de quem foi Câmara Cascudo, autor apresentado na biblioteca aos alunos. Um aluno teceu alguns comentários sobre algumas imagens de Câmara Cascudo, que tinha visto em alguns livros no dia da visita, e a docente desenvolveu um breve resgate sobre algumas pesquisas desenvolvidas pelo autor em estudo.

Em seguida, a professora leu para os alunos o livro “A casa da minha avó”, de Manoel Cavalcante, como um recurso de introdução para o trabalho com o tema

“Memórias” – solicitado pela supervisora como fio condutor das atividades a serem desenvolvidas no período do estágio – pois a narrativa do livro apresenta uma sequência de momentos vividos no espaço da casa de uma avó que podem levar o leitor a refletir/rememorar fatos/momentos da própria infância. Para tanto, a professora apostou na verossimilhança do texto com o cotidiano daqueles que já passaram momentos semelhantes na casa de uma avó interiorana.

O processo de leitura começou pela capa do livro, com análise das imagens, leitura coletiva do título, do nome do autor e da ilustradora, com o objetivo de promover com os alunos uma leitura do livro partindo da capa e de todos os elementos que a compõe e reforçar ou construir junto com eles a compreensão de que todo gênero textual ou obra literária possui uma estrutura específica. Além disso, a leitura coletiva do título foi conduzida com o intuito de observação e análise da palavra, verificando-se a letra inicial e final de cada vocábulo e a relação entre o signo e o som.

Em seguida, a professora falou sobre a importância da troca de saberes na sala de aula e o quanto é necessário o interesse do aluno para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, objetivando incentivar os alunos a participar das aulas e construir junto com as professoras o conhecimento, além de mostrá-los que o saber de cada um que compõe a turma é importante, logo, a turma, de modo geral, não deve ter receio de expressar suas ideias. Então iniciou a leitura, todos os alunos em silêncio e bastante atentos acompanharam a narrativa e foram realizando, a cada página lida, comentários e relações com suas próprias vidas. A professora manteve-se atenta à fala dos alunos e as relações que cada um fazia entre o que havia escrito e o que fora vivido por cada um em um dado momento de suas vidas. Devido às discussões que foram desenvolvidas no decorrer da aula a leitura do livro acabou sendo finalizada apenas na aula seguinte, meu segundo dia de Observação.

A segunda observação ocorreu apenas na sexta feira 26/04, pois não houve aula na escola na quarta e quinta feiras. Na sexta feira a aula se resumiu à conclusão da leitura do livro, a qual realizei, por pedido da turma, e à realização de um jogo da velha diferente, no qual os alunos precisaram escrever em cada espaço da velha uma palavra que remetesse a uma memória de passada e todas as palavras usadas por cada aluno deveriam pertencer ao mesmo campo semântico. A professora ficou circulando na sala de aula, mediando as escritas dos alunos e o entendimento do jogo. Nesta noite já iniciei meu processo de intervenção junto aos alunos, pois circulei pela sala juntamente com a professora titular e também mediei à escrita de alguns alunos.

Devido aos dias em que não houve aula na escola, acabei realizando apenas duas observações da turma e na semana seguinte já iniciei as intervenções, assumindo totalmente as aulas e os planejamentos. Apesar do tempo de observação ter sido curto, pude perceber que a prática da professora buscava não se pautar em uma prática restritamente tradicional e compensatória de ensino. Mas sim, um fazer pedagógico pautado no diálogo com os alunos e atento às suas necessidades. A docente responsável pela turma conversou bastante comigo a respeito de desenvolver juntamente com os alunos aulas que os envolvessem e aguçasse seus pensamentos para poderem se tornar sujeitos mais críticos.

Segundo Paulo Freire (2011, p. 47) é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e este foi o principal diálogo que a professora teve comigo a respeito dos planejamentos e atividades que seriam organizados para os alunos. Exercícios e discussões que objetivassem a construção da leitura e da escrita dos alunos, sem que estivéssemos diariamente desenvolvendo atividades de repetição das sílabas ou ditados de palavras.

4.2 Início das intervenções

No desenvolvimento das aulas, busquei trabalhar com uma variedade significativa de gêneros textuais, compreendendo que nos processos pedagógicos com a leitura e a escrita o professor deve promover ao aluno o contato com os mais variados gêneros textuais e permitir que os educandos observem, analisem e construam suas próprias percepções a cerca de cada gênero e com isso construam gradativamente o entendimento de que os gêneros textuais, bem mais que um conjunto de palavras, é a materialização do discurso, que pode assumir diferentes formas conforme a intenção comunicativa do produtor do discurso. Segundo Marcuschi, “O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2006, p. 35).

Em outros momentos, precisei utilizar procedimentos mais tradicionais, como, por exemplo, o ditado de palavra, pois havia alunos que solicitavam estes exercícios, tendo em vista que são indivíduos que conheceram e frequentaram a escola em um outro momento histórico e que concebem a sala de aula, muitas vezes, apenas como um espaço para aprender aquilo que foi perdido no passado, pois conforme visualizamos no levantamento histórico sobre tal modalidade de ensino, a EJA de modo geral, se constituiu como um espaço de compensação de aprendizados “perdidos” e isso ainda está bastante refletido no

desejo de ensino procurado pelos alunos, no entanto, busquei explorar metodologias que me permitissem levar essas atividades sem praticas que se esgotassem nelas mesmas.

4.3 Regência do dia 29/04 - Construindo o conceito de *Memória*

As aulas práticas do estágio se organizaram a partir da temática das “memórias de vida” dos alunos da EJA, tema pensado para ser um elemento facilitador para o processo de aquisição da escrita, tendo em vista que muitas vezes é mais fácil falar sobre si do que de qualquer outro assunto que seja pouco conhecido.

Em “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire elenca e discute sobre vários saberes necessários ao fazer pedagógico e entre os vários pontos abordados ele traz que

ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...]. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também, como a mais de trinta anos venho sugerindo, a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo. (FREIRE, 2011, p. 31).

Neste sentido, o trabalho com memórias foi se organizando com o intuito de conhecer um pouco mais dos educandos presentes na turma e permitir que eles expusessem naturalmente seus desejos e saberes e refletissem como tais saberes foram construídos em seu percurso de vida, pois, conforme expressa Bosi (1994, p. 20) “pois lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição.”

A primeira regência foi desenvolvida no dia 29/04 e teve como objetivo principal sensibilizar os alunos para a escrita de narrativas de Memórias e iniciar a discussão sobre o conceito de lembrança e de memória. Para tanto as atividades foram programadas para fazer o levantamento prévio do conhecimento dos alunos e aguçá-los para a escrita de um livro de memórias da turma. A aula iniciou às 19h15min, horário em que a professora se fez presente. Comecei a intervenção explicando aos alunos que tocaria dois áudios para que eles ouvissem e em seguida discutiríamos sobre cada um. O primeiro áudio trazia o poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade, que apresenta por meio dos versos uma sequência de memórias de uma infância, e o segundo tratava-se de uma música de Renato e seus Blue Caps, intitulada “Memórias”. Após a reprodução dos dois áudios li o poema de

Drumond e a letra da Música para que os alunos pudessem mais uma vez ouvir o texto contido em cada um dos gêneros e formular um primeiro entendimento sobre seus conteúdos.

Depois da leitura questionei aos alunos sobre o que tratavam os dois textos que foram reproduzidos em áudio e em seguida lidos e então os alunos começaram a falar palavras que havia no poema: “Fala sobre cavalo”, “sobre costura”, sobre “a vida no campo”. “Fala sobre o passado”. Quando um dos alunos trouxe esta última fala, peguei o gancho para questionar aos alunos sobre o que seria esse falar do passado e a que recorremos para falar do passado, então um aluno falou “a gente fala das coisas que já passaram, professora, das coisas que vem na memória.” Outra falou “falamos das lembranças.” Então pedi licença para ler o terceiro texto, intitulado “O amanhecer e o anoitecer de uma vida”, que levei para a aula e que é de autoria de Júnior da Silva Dias, aluno finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2012.

Realizei a leitura e então indaguei: “- E este texto, tem alguma relação com a música e o poema que ouvimos?”

E um aluno, respondeu: “É professora, eu acho que esse texto também tá falando de lembranças.” Voltei-me então para a turma e questionei se concordavam com o que Wagno, autor do comentário, havia dito e os alunos de modo geral disseram que sim.

Para provocar os alunos, anotei no quadro as palavras “lembrança” e “memória” cujo conceito eu desejava diferenciar e que haviam sido mencionadas nas falas dos alunos e então perguntei se ambas as palavras tinham o mesmo significado.

Alguns alunos afirmaram que ambas as palavras tinham o mesmo sentido e outros disseram que tinha significado distintos, então propus que escrevêssemos o que os alunos achavam que significava cada palavra. Buscava com isso verificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do conceito que envolve ambas as palavras e como resultado obtive as respostas que seguem abaixo:

Quadro 3 - falas dos alunos sobre os conceitos discutidos

Lembranças	Memória
Lembranças são coisas do passado	Sem memórias não temos lembranças (lugar de armazenar lembranças)
“A lembrança ativa a memória”	Lugar que guardamos ideias e imagens sem esforço

Após anotar as hipóteses dos alunos a respeito do significado de cada palavra permiti que os alunos copiassem o registro em seus cadernos e então encerrei a aula. Afirmar antes, que as palavras teriam, para nossos estudos, significados diferentes e que continuaríamos tal discussão na aula seguinte. Os alunos saíram da sala, afirmando que iriam procurar o significado dos termos para trazerem na próxima aula e que eu havia os deixado curiosos.

Acredito ser esse um movimento importante – a promoção da curiosidade – que incite o estudante a questionar ao professor e a si próprio, a pesquisar e procurar respostas para sua curiosidade, pois, conforme discutem Freire e Faundez (2011, p. 27), “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais.”

Além disso, a partir da curiosidade e do questionamento, tanto os alunos quanto o professor(a) serão desafiados a pesquisar e refletir sobre os mais variados assuntos. “a inquietação dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele. No fundo, a reflexão sobre tudo isso é iluminadora e enriquecedora do professor como dos alunos.”(FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 23).

Logo, configurou-se como uma estratégia dentro do processo de construção destes dois conceitos, iniciar a discussão sobre lembrança e memória nesta aula não finaliza-la no mesmo dia mas sim em aulas seguintes, , pois não se desejava repassar conteúdos prontos para os alunos, mas provocar a curiosidade, incentivar a pesquisa e construir juntamente com eles um entendimento do assunto.

4.4 Regência do dia 03/05

A segunda aula foi desenvolvida para a compreensão melhor dos conceitos de “lembrança” e “memória”, para tanto, solicitei à professora supervisora que reservasse alguns dicionários na biblioteca, para que os alunos pudessem pesquisar o significado das palavras e sistematizar melhor um conceito para os termos.

Iniciei a aula, às 19h15min da noite e para dar continuidade na construção do conceito de memória fiz primeiramente uma breve retomada do que havíamos discutido na aula anterior. Registrei no quadro as hipóteses levantadas pela turma e então solicitei que os

alunos se organizassem em duplas para realização da pesquisa. Enquanto os alunos se organizavam fui à biblioteca pegar os dicionários.

Para a realização da pesquisa, dividi a turma em 8 grupos, 4 pesquisariam os sentidos da palavra “memória” e os outros 4 os sentidos da palavra “lembança” e registrariam em seus respectivos cadernos. Os alunos se envolveram na atividade, no entanto, apresentaram bastante dificuldade no manuseio do dicionário, pois muitos não compreendiam a organização do livro, então eu e a professora Luzete ficamos intermediando todo o processo para que os alunos conseguissem realmente manusear o material e realizar a pesquisa solicitada. Apesar da dificuldade, a turma conseguiu desenvolver a atividade e registrar em seus cadernos os resultados da pesquisa.

Após o momento de pesquisa, dois alunos expuseram os resultados encontrados: Joana, aluna já alfabetizada, leu um dos significados da palavra “memória” e Wagno, aluno que também já demonstra um dado domínio de leitura e escrita, leu um dos significados da palavra “lembança”. Então registrei as informações no quadro e comparei juntamente com a turma os resultados da pesquisa com as hipóteses elencadas pelos alunos na aula anterior. O resultado foi bastante interessante, pois os alunos já começaram a expressar melhor compreensão dos termos e afirmaram que as palavras não apresentavam exatamente o mesmo significado.

Depois da comparação entre as hipóteses dos alunos e os resultados da pesquisa realizei a leitura do trecho do texto de Leal (2012) acerca de “lembança” e “memória” o qual apresentava a seguinte discussão “uma recordação será ainda mais confiável quando determinada lembrança fizer parte não apenas da nossa memória como também da memória de outros integrantes do grupo e, na medida em que esses fatos assumem importância maior, acreditamos vivê-lo com mais intensidade (HALBWAHS, 2006 *apud* LEAL, 2012).”

Discuti o trecho do texto com os alunos e então fechamos uma distinção entre “lembança” e “memória”.

Após as discussões, ficou definido então que trataríamos como lembrança todo fato ocorrido no decorrer da vida, mas que não foi registrado por fotos, objetos, textos e que, por isso, acabam sendo esquecidos depois de determinado tempo, enquanto que a memória passaria a ser compreendida como sendo uma lembrança, individual ou coletiva, que foi registrada por uma foto, um texto escrito ou um objeto guardado e inserida dentro de uma narrativa.

Depois da aula, fiquei refletindo sobre o nível de dificuldade da atividade desenvolvida a partir do uso do dicionário e fiquei me perguntando se ela realmente foi interessante para o aprendizado dos alunos, no entanto acredito que toda atividade é válida e importante quando sistematizada e mediada de perto pelo professor.

De modo geral, os alunos da EJA são subestimados quanto às suas capacidades o que acaba levando muitos professores a desenvolver atividades que aparentemente estão “dentro do nível dos alunos”, no entanto, segundo Borges (2010, p.2) “Na educação da EJA é necessário que o professor não trate os alunos como crianças, pois não são.”, logo, apesar de um pouco mais difícil, a realização do processo de pesquisa foi interessante, pois permitiu aos alunos terem contato com o suporte dicionário, despertou a curiosidade de como manusear tal ferramenta de pesquisa.

4.5 Regência do dia 06/05/2019: imprevistos e segundo plano

Para a terceira regência estava planejado em comum acordo com a professora titular da turma a exibição do filme “Viva - a vida é uma festa” da *Disney Pixar*, que apresenta uma narrativa sobre Miguel, um menino de 12 anos que deseja ser um músico famoso, mas precisa lidar com sua família que desaprova seu sonho. Determinado a virar o jogo, ele acaba desencadeando uma série de eventos ligados a um mistério de 100 anos. No entanto, tivemos problemas técnicos e não foi possível reproduzir o filme, então acabei desenvolvendo com a turma o planejamento que estava previsto para a aula seguinte e que foi pensado para ser desenvolvido como atividade diagnóstica.

Antes de dar seguimento ao relato, considero importante explicar as motivações para a reprodução do filme “Viva – a vida é uma festa” para a turma a decisão de usar tal filme se deu, primeiramente pelo fato do enredo narrativo dialogar com a temática da “memória”, apresentando entre outras coisas, a importância do registro das lembranças para que sejam sempre memoradas e garantam a sobrevivência de uma história, e segundo, porque, o filme está carregado de elementos socioculturais que diferem das tradições brasileiras, e que podem ser discutidos em uma sala de aula, como a tradição mexicana de celebrar o dia dos mortos.

Além disso, o produtor do filme traz caricaturas de Frida Kahlo, importante pintora mexicana do século XX, e Gael Garcia Bernal, ator, produtor e diretor mexicano. Personagens que imprimem uma reflexão significativa ao filme representadas, como personagens históricas, que possuem memórias registradas e por isso se matêm vivas. Este

momento foi extremamente interessante, pois ao levar para os alunos uma proposta de produção de escrita que falava sobre eles e sobre suas histórias, os alunos se envolveram e se esforçaram para realizar a atividade, pediram ajuda a mim, à professora da turma e até mesmo aos demais colegas da sala.

O exercício foi organizado para um registro simples das escritas e consistia na formação da frase “Se não fosse... não seria eu” que seguia o modelo de escrita apresentado à turma com a reprodução e leitura da música de Clarice Falcão “Capitão Gancho”. O trabalho com a música também foi pensado com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre tudo o que nos constitui como sujeitos, que as nossas lembranças, positivas ou negativas, podem mostrar o porquê de sermos como somos, que por meio das memórias somos capazes de entender um pouco mais sobre nós, e já seria um registro para a produção do livro de memórias.

Segundo Bosi (1994, p.46):

A memória permite a relação corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência.

Logo, escrever sobre o passado e as marcas que ele construiu, constituiu-se num exercício de reflexão acerca de quem são estes alunos no presente. Perceber o quanto que o passado pode refletir no que são hoje e que, boas ou ruins, as lembranças explicam muitas das nossas ações e interferem no que se quer para o amanhã.

As aulas seguintes se encaminharam para processos de escrita que estivessem relacionados às memórias dos alunos, tendo em vista que objetivávamos montar ao fim do estágio um livro de memórias da turma. É importante, antes de continuar, deixar claro que a definição do produto das aulas ser organizado em um livro de memórias foi discutida com a turma e definido por meio de um processo de votação. Foram apresentadas algumas propostas de produção (colcha de retalhos, portfólio e o livro) e aberto espaço para sugestão de outros produtos e ao fim a turma optou pelo livro de memórias da turma.

Na quarta regência assistimos ao filme e desenvolvemos breve diálogo a respeito da narrativa e na quinta aula aprofundamos a discussão sobre o enredo do filme e as características da história que contribuíam para a construção dos conceitos de *lembrança e memória*. Durante a discussão da quinta aula alguns alunos expressaram que as memórias eram um meio de manter uma história viva. Falaram sobre os costumes mexicanos de comemorar o dia dos mortos e que a partir das lembranças dos personagens, fotos e objetos

que apareciam nas oferendas do filme, as pessoas que já estavam mortas se mantinham vivas. Alguns alunos comentaram, ainda, como uma história quando registrada de forma incorreta pode acarretar o “desgostar” de alguém. Diante de tais comentários, incitei-os a refletir mais uma vez sobre a importância do registro das nossas vivências.

Na sexta regência, que ocorreu no dia 10 de maio, foi produzida uma atividade mais sistemática para trabalhar dados matemáticos, para isso organizei uma tabela a partir dos registros escritos na atividade realizada no dia 06, na qual trabalhei a música de Clarice Falcão, e então trabalhamos com interpretação de problemas e análise de tabela de dados. A atividade elaborada teve como objetivo geral trabalhar a leitura, interpretação e resolução de problemas e como objetivos específicos o desenvolvimento da capacidade de leitura e análise de tabelas; Busca para resolução de situações problemas e comparação de valores matemáticos (maior, menor e igual).

Tal planejamento se estendeu por duas aulas seguidas, pois a turma de modo geral, demonstrou muita dificuldade para analisar a tabela que estava no exercício e também interpretar o que estava sendo solicitado em cada questão da atividade.

De modo geral percebi, por um lado, que os alunos ainda apresentam muita dificuldade para entender e realizar atividades que não seguem o padrão tradicional, mas também pude refletir, após o desenvolvimento do planejamento, que talvez a forma (linguagem, organização distribucional da tabela, dados apresentados, etc.) como a atividade estava organizada não tenha sido adequada para a turma. Não por exigir conhecimentos extremamente complexos, mas por estar organizada em uma linguagem ainda difícil para os alunos.

A Proposta Curricular para o 1º Segmento da EJA (BRASIL, 2001, p. 104) define que nas aulas de matemática que envolvam o trabalho de resolução de problemas o professor deve desenvolver uma prática que prepare os educandos para a compreensão de um problema; a elaboração e execução de um plano de solução; verificação, comprovação e justificção dessa solução, bem como sua comunicação; além de ler, escrever, falar e escutar, comparar, opor, levantar hipóteses e prever consequências.

No entanto, devido à dificuldade da leitura e da interpretação textual, tal trabalho deve ser gradual e processual, com atenção aos avanços e recuos dos alunos Na turma, ainda há muito para ser feito até os alunos se tornarem capazes de resolver autonomamente problemas matemáticos mais complexos, no entanto isso não os impede de utilizar a matemática no dia a dia. Pois muitos são extremamente ágeis na resolução de cálculos

mentais, algo que pude constatar posteriormente, na aula do dia 16 de Maio, quando levei o livro “Poemas Problemas” da autora Renata Bueno, que apresentava em seu conteúdo uma sequência de problemas matemáticos escritos no formato de poemas, e trabalhei com a turma a resolução de operações matemáticas pelo cálculo mental.

4.6 A regência do dia 13/05/2019: Bingo de palavras

Como vinha ocorrendo desde o início do estágio, a aula do dia 13 teve início às 19h15min. Na sala havia em torno de 24 alunos. Iniciei expondo para os alunos como funcionaria a dinâmica do dia. Um “ditado estourado”¹ de palavras em duplas. A ideia era montar duplas, cada uma seria composta de um aluno em hipótese de leitura mais avançada e outro em uma hipótese de leitura mais elementar, para que um ajudasse ao outro com a leitura das palavras e todos participassem de forma cooperativa.

Como regra, estabelecemos que a dupla só ganharia quando ambos os membros da dupla preenchessem as suas respectivas cartelas e viessem à frente da sala para escrever uma das palavras presente na cartela, de modo que todos refletissem sobre o som e a escrita das palavras.

De modo geral, os alunos se envolveram com a atividade e ficaram bastante ansiosos pelo sorteio de suas palavras e se esforçaram para escrever as palavras no quadro. ´

Três momentos bastante interessantes e gratificantes foram, primeiro: quando dois alunos, Taise e Mateus, considerados como alunos com necessidades especiais, conseguiram completar suas cartelas, pois ambos vieram à frente e fizeram seus registros de escrita no quadro. Primeiro veio Taise, que apresentou um pouco mais de dificuldade, mas com intervenção conseguiu escrever a palavra “tapete.” A primeira sílaba, por ter o som igual ao do seu nome foi escrita rapidamente, no entanto apresentou mais dúvidas quando precisou registrar o som do “pe” querendo usar mais uma vez a letra “T”, que está presente em seu nome, no entanto, após reflexão e intervenção, registrou a sílaba de modo correspondente e finalizou com mais facilidade, por se tratar novamente de uma sílaba escrita com letras do seu nome .

¹ Para realizar o ditado estourado levei algumas bexigas infláveis, coloquei dentro algumas palavras já utilizadas em sala de aula, depois enchi e amarrei. Durante o processo da aula a dinâmica consistiu em cada um dos alunos, estourar uma bexiga e então ler a palavra que estivesse dentro para que os demais colegas pudessem escrever em seus respectivos cadernos.

O outro aluno, João Matheus, jovem extremamente tímido, que es vezes fica calado e demonstra ter dificuldades, ficou de escrever a palavra “mala” e quando pegou o piloto registrou rapidamente cada sílaba sem apresentar dificuldades.

A terceira surpresa partiu de Dona Graça, que ofereceu um pouco de resistência no início da aula quanto à participação na atividade, afirmando que não gostava de trabalhar em grupo e que preferia aprender tudo sozinha, mas quando foi solicitado a sua ida ao quadro para registrar a palavra “cabide” não se recusou a escrever, ao contrário participou ativamente. Segundo relatos dos colegas da turma, Dona Graça sempre ofereceu muita resistência em participar das aulas e até então, nunca havia ido à frente da turma para registrar algo no quadro.

Outra aula bastante significativa ocorreu no dia 17/05. Tratava-se da minha 11ª aula com a turma e levei uma proposta de produção textual mais extensa, em que os alunos precisariam escrever sobre quatro pontos: “Quem sou eu”; “Quem são meus pais”; “Onde nasci/vivi” e “o que mais gostava de fazer quando criança”.

Neste dia, levei para a turma um texto autobiografia de Monteiro Lobato o qual li e discuti com os alunos elencando algumas características do texto autobiográfico para construir juntamente com os discentes uma compreensão sobre a estrutura do gênero, de modo geral, os alunos ficaram bastante entusiasmados com o texto de Lobato, pois havia elementos textuais que dialogaram com as lembranças de muitos dos que estavam na aula.

Sobre a atividade, a estratégia de elencar alguns pontos sobre os quais os alunos deveriam falar foi uma tentativa de direcionar as suas escritas, para que não ficassem perdidos para a produção. Como resultado, segue abaixo algumas fotos das produções escritas.

Durante o processo de escrita foi necessário acompanhar mais de perto os alunos, provocando a reflexão de uns e servindo de escriba para outros, que ainda se encontram em hipótese pré-silábica.

Para Vygotsky, (2003, p. 75):

Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento. (VYGOTSKY, 2003, p. 75)

Neste sentido, a aprendizagem depende do aluno e do seu esforço na busca da aprendizagem, no entanto, o professor precisa estar sempre observando e acompanhando o aluno para provocá-lo e fazer intervenções quando necessário de modo a deixá-lo seguro para persistir no processo de aquisição da leitura e da escrita.

As aulas de modo geral foram desenvolvidas no intuito de promover processos de leitura e escrita. No decorrer das aulas foram promovidos bingos de palavras, ditado estourado, bingo da adição² e escritas coletivas de textos que iriam compor o livro de memórias da turma. Nas aulas também busquei promover o contato dos alunos com vários gêneros textuais como música, poema, narrativas autobiográficas e narrativas de memórias.

É importante expressar que, durante todo o desenvolvimento das aulas busquei ouvir a fala dos alunos no intuito de envolvê-los nos processos, levá-los a interagir uns com os outros e principalmente pelo objetivo de impulsioná-las a se expressar e desenvolver a oralidade, pois compreendo que os processos de aprendizagem da língua perpassam pelo campo da leitura, da escrita e também da oralidade.

Conforme exposto na Proposta Curricular para a EJA

A linguagem oral é o meio linguístico primordial dos seres humanos. É basicamente através da comunicação oral que nos desenvolvemos como participantes de uma cultura. Mesmo depois de nos alfabetizarmos e usarmos a leitura e escrita cotidianamente, continuamos a usar a linguagem oral para realizar a maior parte dos atos comunicativos e também para aprender. Mesmo a aprendizagem da leitura e escrita depende fundamentalmente do comentário oral sobre o texto escrito. (BRASIL, 2001, p. 52)

Pelo exposto na Proposta Curricular e por compreender que o processo de aquisição da linguagem engloba, além da aprendizagem do sistema de leitura e escrita, diversos processos de interação com o outro e que é por meio dessas interações que a oralidade se desenvolve que busquei durante todo o período do estágio organizar e estimular discussões que incitasse os alunos a se expressar.

O trabalho com narrativas de memórias permitiu que os alunos se expressassem e pouco a pouco expusessem um pouco de si. Ao final do estágio não conseguimos concluir a produção do livro de memórias, primeiro porque o processo de produção dos textos que comporiam o livro, tais como apresentação e dedicatória, demoraram mais que o previsto o

² Bingoda adição: consistiu no sorteio de operações aditivas que precisavam ser resolvidas para definição do número a ser marcado na cartela.

que atrasou a escrita e revisão dos textos de memórias, então ficou acordado com a turma, e com permissão da professora supervisora, que ainda permaneceria alguns dias na escola para a conclusão do projeto e da confecção do livro. Infelizmente, a escola entrou em recesso junino e depois acabei me afastando um pouco para cumprir demandas acadêmicas, quando retornei á escola, a turma já estava com outros estagiários desenvolvendo outro trabalho.

5 CONCLUSÕES

O desenvolvimento deste trabalho se constituiu como um processo difícil, no entanto, prazeroso. Refletir sobre o que desenvolvemos em sala de aula é um processo que deve ser feito constantemente para melhoria da prática, contudo, é difícil, principalmente quando percebemos que algo não deu tão certo quanto planejávamos, pois é difícil reconhecer que algo pode estar errado no planejamento ou até mesmo no nosso processo de condução, a exemplo penso na aula em que realizei o bingo estourado e levei alguns doces para compensar o acerto realizado pelos alunos, pois a prática não deveria ter se organizado em um sistema de premiação, mas sido conduzida para que os alunos percebessem a importância de se esforçar para desenvolver a leitura das palavras. Em sala de aula as práticas não devem ser sistematizadas no sistema de acerto e recompensa, mas sim oferecer os recursos necessários para que o aluno avance na aprendizagem por entender que esta é importante para seu crescimento pessoal, cognitivo e também social.

Planejei todos os momentos da prática aqui exposta de forma bastante cautelosa e buscando estar atenta ao que desejava proporcionar para a turma, que tão carinhosamente me recebeu confiando no meu fazer pedagógico, apesar de ainda me encontrar em processo formativo, e agora, ao rememorar cada momento para escrita desse trabalho, penso em tudo o que poderia ser diferente e nem tudo que se materializou exatamente da maneira como havia idealizado e agradeço pela experiência, por ter tido a oportunidade de vivenciar um espaço tão desafiador quanto a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. Passei algumas noites de sono para planejar, pois o dia era corrido, passei por dúvidas quando precisava escolher o material que apresentaria aos alunos, após a escrita deste relato já consigo até pensar no que poderia ser diferente, mas não me arrependo de nada que fiz, pois sei que tudo rendeu um aprendizado e acredito que esse deve ser o principal movimento – refletir e concretizar um aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais**. XII Congresso Nacional de Educação. Paraná, out.2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 10 de Junho de 2019

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **In**. Soares, Leôncio; *et al.* Diálogos da educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2005.p. 19-50.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras.1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final** (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da educação. **EJA – Caderno I: Alunos e Alunas da EJA**. Coordenação(de) Vera Barreto;- — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2006. p.19

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003-2007**. – Brasília : MTE, SPPE, 2003.p.27-30.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43º ed. São Paulo: Paz e Terra 2001.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HILÁRIO, Luana Sobral. **Uma escola e muitos sentidos: Um estudo com os sujeitos da EJA na Escola Estadual 15 de Outubro/Luana Sobral Hilário**. Natal/RN 2015.

LEAL, Luana Aparecida Matos. **Memória, Rememoração e Lembrança** em Maurice Halbwachs. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/045.pdf> . Acesso em: 28 abr. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MURTA, Marinez. O projeto pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.9, n.1, Belo Horizonte, p.21-28, jan./jun. 2004.

SANTOS, Márcia Mendonça; CAVALCANTE, Marianne C.B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** / organizado por FERRAS; Carmi. 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizado e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.